

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EMOCIONALES Y LA CONVIVENCIA EN
ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FABIO VÁSQUEZ BOTERO

Olga Fernanda Pérez Henao

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de educación

Maestría en educación

Pereira

2018

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EMOCIONALES Y LA CONVIVENCIA EN
ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FABIO VÁSQUEZ BOTERO

Olga Fernanda Pérez Henao

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Educación

Directora

Luz Stella Montoya Alzate

Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de educación

Maestría en educación

Pereira

2018

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Agradecimientos

No hay palabras que permitan comunicar y abarcar lo que uno siente en momentos tan emocionales y este es uno de ellos. Es la oportunidad perfecta para expresar mi gratitud hacia todas y cada una de las personas que estuvieron a mi lado en este proyecto llamado Maestría, desde su inicio, durante el proceso y en la culminación, a aquellos que me brindaron su apoyo y a las instituciones que hicieron posible este logro.

A mi familia por su comprensión y ayuda durante toda la maestría y el proceso de la tesis.

A mis hijos Juan Camilo, Ana Sofía y Juan Manuel, quienes se convirtieron en la energía y el impulso para salir adelante en este proyecto.

A mi esposo Jimmy Alexander, quien me apoyó, motivó y creyó en mí en todo momento.

A Luz Stella Montoya, Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano y docente de la Universidad Tecnológica de Pereira, quien dirigió, asesoró y acompañó este trabajo de grado.

A Andrés Osorio Quintero, compañero de macro proyecto hasta donde humanamente fue posible.

A la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, sus Directivos y sus estudiantes de grado noveno quienes participaron en este proyecto brindándome toda su ayuda y disposición.

A los docentes de la maestría en educación, quienes a través de sus clases y experiencias de enseñanza, me brindaron los conocimientos necesarios para llegar hasta aquí.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que de una u otra manera hicieron posible este sueño.

Tabla de contenido

Listado de tablas	viii
Listado de ilustraciones.....	ix
Resumen.....	x
Introducción	14
1. Planteamiento y justificación del problema.....	16
1.1 Objetivos.....	26
1.1.1 Objetivo general.....	26
1.1.2 Objetivos específicos.....	26
2 Marco referencial	28
2.1 Marco teórico.....	28
2.1.1 Las ciencias sociales.....	28
2.1.2 Competencias ciudadanas.....	36
2.1.3 La adolescencia.....	46
2.1.4 La práctica pedagógica reflexiva.....	51
2.2 Marco Contextual.....	54
3 Metodología	56
3.1 Tipo de investigación.....	56
3.2 Diseño metodológico	56

3.2.1	Método.....	56
3.2.2	Unidad de análisis y de trabajo.....	57
3.2.3	Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	58
3.2.4	Procedimiento.....	58
3.2.4.1	Fase 1.....	58
3.2.4.2	Fase 2.....	59
3.2.4.2.1	Sesión 1.....	59
3.2.4.2.2	Sesión 2.....	59
3.2.4.2.3	Sesión 3.....	59
3.2.4.2.4	Sesión 4.....	59
3.2.4.2.5	Sesiones 5 y 6.....	60
3.2.4.3	Fase 3.....	60
4	Análisis de la información.....	61
4.1	Análisis inicial o de primer nivel.....	61
4.2	Análisis de segundo nivel.....	66
4.2.1	Consideraciones de segundo nivel.....	69
4.2.1.1	Competencia emocional.....	70
4.2.1.1.1	Conciencia emocional.....	70
4.2.1.1.2	Regulación de la emociones.....	75
4.2.1.2	Competencia socio-emocional.....	77

4.2.1.2.1 Reconocimiento de las emociones en los demás.....	78
4.2.1.2.2 Expresión de las emociones para la convivencia.	79
4.3 Reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el aula	83
5 Discusión.....	88
5.1 Una mirada sobre la ciudadanía.....	88
5.2 ¿Qué tipo de educación ciudadana acontece?.....	88
5.3 El sentido de la educación emocional.....	94
Conclusiones	97
Recomendaciones	100
Bibliografía	103
Anexos	111
Anexo 1	111
Anexo 2.....	115
Anexo 3	159

Listado de tablas

Tabla 1 62

Listado de ilustraciones

Ilustración 1. Categorización de segundo nivel.	68
Ilustración 2. Denominación de la emoción: «tristeza».....	71
Ilustración 3. Valoración de la emoción: «alegría».	72
Ilustración 4. Identificación de una situación que produce la emoción: «miedo».....	74

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito comprender las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas, Risaralda, mediante la aplicación de una unidad didáctica sobre emociones en el aula, denominada: «emociones y la convivencia en el aula».

El enfoque investigativo fue cualitativo y metodológicamente se implementó el estudio de caso que permitió la comprensión de las manifestaciones de las competencias ciudadanas utilizando como instrumentos la videograbación y las diferentes producciones de los discentes (escritos, mapas, entre otros.)

Se analizó y se interpretó la información a la luz de los autores Bisquerra, Goleman, Chaux, Rawls, Pipkin, Santisteban, Pagès y Ledesma; a nivel intrapersonal, se encontró que los estudiantes denominaron las emociones correctamente, describieron sus propias emociones, las manifestaron y reflexionaron sobre ellas expresando formas para regularlas pero sin lograr el control aun; también, a nivel interpersonal, identificaron las emociones de los demás, sin embargo las relaciones de la convivencia en el aula siguen siendo precarias.

Consecuentemente, con el inicio del proceso de toma de conciencia emocional, persiste una comunicación poco efectiva y afectiva, no hay resolución de conflictos de manera adecuada, la toma de decisiones es inoportuna, las expresiones de sus emociones de forma negativa y la poca capacidad para adoptar una actitud crítica frente a sus manifestaciones y las de las competencias ciudadanas emocionales en la vida, no se posibilitó un mayor bienestar emocional que pudiese redundar en una adecuada convivencia en el aula.

Palabras clave: educación emocional, competencias ciudadanas emocionales, convivencia en el aula.

Abstract

The purpose of this research was to understand the manifestations of the emotional citizenship competencies and the coexistence in the classroom of ninth grade students of Fabio Vásquez Botero Educational Institution of the municipality of Dosquebradas, Risaralda, through the application of a didactic unit on emotions in the classroom, called: “emotions and coexistence in the classroom”.

The investigative approach was qualitatively and methodologically implemented the case study that allowed the understanding of the manifestations of citizenship competencies using as instruments the video recording and the different productions of the students (written, maps, among others.)

The information was analyzed and interpreted in the light of the authors Bisquerra, Goleman, Chaux, Rawls, Pipkin, Santisteban, Pagès and Ledesma; at the intrapersonal level, it was found that the students named the emotions correctly, described their own emotions, expressed them and reflected on them expressing ways to regulate them but without achieving control yet; also, at the interpersonal level, they identified the emotions of others, however the relationships of coexistence in the classroom are still precarious.

Consequently, with the beginning of the process of emotional awareness, there is still an ineffective and affective communication, there is no resolution of conflicts in an adequate way, the decision making is inopportune, the expressions of their emotions in a negative way and the little capacity for Adopting a critical attitude towards their manifestations and those of emotional citizenship competencies in life, no greater emotional wellbeing was possible that could result in an adequate coexistence in the classroom.

Keywords: emotional education, emotional citizenship competencies, coexistence in the classroom.

Introducción

La formación en competencias ciudadanas tiene como énfasis el desarrollo integral de los educandos en cualquier espacio educativo, cultural o deportivo en el que se encuentre inmerso el estudiante. Esto implica la adquisición de los diferentes tipos de competencias ciudadanas: comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, con el propósito de reforzar las posturas, las actitudes y los criterios con los cuales ellos afrontarán diferentes concepciones y situaciones de convivencia a partir de un enfoque constructivo, activo y reflexivo.

Por tanto, la idea de trabajar y propender por el desarrollo de las competencias ciudadanas emocionales (de ahora en adelante CCE) por medio de una unidad didáctica fundamentada en los Derechos Humanos se hace tan importante como estructura básica de aprendizaje, cuyos ejes de conocimiento son: aprender a conocer, conocer su derechos y deberes, aprender a hacer, trabajar en las problemáticas de su contexto, tener sentido de pertenencia por su institución para poder influir en el entorno, aprender a vivir juntos para participar en los procesos del aula, cooperar y diseñar estrategias de convivencia en ella; para con todo esto, aprender a ser un ciudadano competente en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes, a nivel político, social, educativo, familiar, ambiental y personal.

En consecuencia, la convivencia en el aula es un fenómeno problemático presente en el día a día de los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela, no sólo en la región sino también en las instituciones educativas a nivel mundial.

Entre tanto, esta investigación dentro del macro proyecto “Competencias Ciudadanas Emocionales y la convivencia en el aula” hace un abordaje del tema proponiendo una comprensión sobre cómo se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales y la

convivencia en el aula mediante la aplicación de la unidad didáctica “emociones y la convivencia en el aula”, con estudiantes de básica secundaria del grado noveno en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas, Risaralda.

En el capítulo uno el lector encuentra el planteamiento y la justificación del problema, los objetivos (general y específicos) que orientaron el desarrollo de la investigación. Después, en el capítulo dos se presenta el marco referencial como sustentación teórica del objeto de estudio y la situación problema investigada desde las ciencias sociales, las competencias ciudadanas y la práctica pedagógica reflexiva. Continuando, en el capítulo tres se enuncian y describen los procesos metodológicos, dentro de los cuales se clasifica el tipo de investigación, el método empleado, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas, los procedimientos y los instrumentos utilizados en este proyecto investigativo para la recolección de la información y posteriormente hacer el análisis de la misma. En el apartado cuatro se presenta el análisis de la información, recogida en la aplicación de la unidad didáctica a través de las diferentes técnicas, identificando, categorizando y estableciendo relaciones entre las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales; y por último, en el capítulo cinco se propone una discusión sobre el trabajo investigativo.

1. Planteamiento y justificación del problema

La educación debe mirarse desde diferentes perspectivas como un todo en un mundo globalizado. Al otearla desde los derechos humanos, se estructuran cuatro aprendizajes fundamentales como pilares del conocimiento así: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos para la comprensión; aprender a hacer, se refiere a la capacidad para influir en su entorno; aprender a vivir juntos, lo cual tiene como base la habilidad para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, que es un proceso fundamental el cual recoge elementos de los tres anteriores; todos ellos se configuran como elementos esenciales para lograr que cada individuo sea un ciudadano competente, para de esta manera, aplicarlos en sus contextos políticos, sociales, culturales, educativos y personales.

Tomando como fundamento el ámbito educativo y especialmente el aula de clase que se configura como la cuna de procesos de desarrollo social, donde interactúan estos sujetos socioculturales, entrelazando historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas, dando vida a un proceso de socialización secundaria (Dubet, 1998), cada día es evidente la necesidad que tienen los estudiantes para aprender a convivir de forma adecuada, desarrollando las competencias ciudadanas que permean sus vivencias y son pilar de los derechos humanos.

Según los investigadores Casassus (2003), Hanushek & Rivkin (2007), es la escuela, y el aula como espacio físico, quien favorece el aprendizaje a causa del «clima afectivo de aula» que se obtiene a través de la interacción pedagógica, donde los(as) profesores(as) juegan un rol fundamental, puesto que el resultado obtenido por los(as) estudiantes dependerá directamente de las acciones pedagógicas que dicho docente realice para el logro de un clima de aula que favorezca el aprendizaje; dicho de otro modo, en la medida que los(as) profesores(as) logren en

el aula un clima de tranquilidad, relajación y confianza, sus estudiantes van a aprender más y mejor.

El objetivo de las competencias ciudadanas implica comprender que niños, niñas y jóvenes hacen parte activa de la sociedad, siendo ciudadanos que se reconocen en un grupo social donde formulan un conjunto de acuerdos y normas para que con su cumplimiento se pueda obtener el bienestar común. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004)

Cabe citar las palabras de Ledesma (2004) cuando plantea:

Debido a que el respeto de los derechos humanos es un elemento que le confiere legitimidad al orden social y político, prácticamente todos los Estados, en mayor o menor medida, reconocen, en su ordenamiento jurídico interno, un catálogo de derechos individuales y confieren algunas garantías mínimas para el goce y ejercicio de esos derechos... (p. 29)

Lo anterior lleva a la comunidad académica, especialmente al área de las ciencias sociales, a repensar el aula de clase como un lugar en el cual se proyecta de manera micro, el ordenamiento macro de los procesos sociales a los cuales se ven enfrentados todos los seres humanos en su vivir cotidiano.

Ante esta necesidad es sumamente importante realizar una revisión y un análisis de algunas propuestas de investigación en el campo de las ciencias sociales, en las cuales se recogen experiencias educativas orientadas al desarrollo de las competencias ciudadanas, particularmente las CCE que juegan un papel significativo en la interacción con los otros.

Para hacer una aproximación al tema de las competencias emocionales, es adecuado analizar los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Almería, España, denominada «Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria». Esta investigación tuvo como objetivo «analizar y comparar las competencias emocionales

manifestadas por el alumnado español e hijos de familias inmigrantes del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de la provincia de Almería con el fin de planificar actuaciones educativas» (Soriano y Osorio, 2008, p. 132). El instrumento utilizado para la recolección de los datos consistió en el diseño y la aplicación de un cuestionario de veinticinco preguntas que recoge las cinco competencias emocionales básicas propuestas por Goleman.

Entre los resultados de esta investigación surge la siguiente conclusión, según las autoras:

Nuestras aulas multiculturales, en las que conviven desde algunos años alumnado de diferentes procedencias geográficas y culturales, aportan a la vida del alumnado y profesorado un gran enriquecimiento cultural y personal, no sólo por el conocimiento de otras culturas, sino también por el aprendizaje e intercambio de valores, sentimientos y emociones. (p. 140)

Reconociendo la importancia del aprendizaje y del desarrollo de las competencias emocionales dentro del currículo, se evidencia la necesidad de abordar las CCE con el alumnado toda vez que se desee construir una sociedad más humana, más libre, más justa, que establezca una auténtica convivencia donde el conflicto sea entendido y valorado como la posibilidad de construir consensos y nuevos acuerdos sociales.

Otra de las investigaciones a nivel internacional, es la tesis doctoral «Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula» realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona por Souza. Es un estudio descriptivo y correlacional, cuyo objetivo general fue «averiguar los motivos que determinan que un niño sea rechazado o aceptado en el grupo aula» (2009, p. 15). Metodológicamente abordó la situación problema por medio de entrevistas, sociogramas y dos test estandarizados desde un enfoque investigativo mixto. Es importante destacar que al mismo tiempo se realizó un estudio orientado hacia el conocimiento

de las metodologías utilizadas por el profesorado para el desarrollo de las competencias emocionales y su incidencia en la prevención y resolución de conflictos.

Las conclusiones generales de esta investigación señalan que: “Los niños rechazados muestran conductas agresivas, presentan altos niveles de conflictividad, hostilidad y comportamiento hiperactivo, distraído e impulsivo. Además tienen deficiencias en diversas habilidades socio-cognitivas y emocionales” (p. 270).

Además de lo anterior, también se establece que si los profesores no tienen una buena formación ni una estructura pedagógica y didáctica en su campo disciplinar, desde la normativa, en el manejo de las tic, y en particular, desde la educación emocional; tampoco pueden educar a su alumnado en la dimensión emocional y el manejo del conflicto. Tal como lo indica Souza: «el profesor necesita tener buenas competencias emocionales para gestionar el grupo, lo cual significa tener buenas capacidades para poder manejarlas en el alumnado» (p. 274).

Estos resultados y conclusiones conducen hacia una reflexión sobre el papel fundamental del maestro en el desarrollo de las competencias emocionales en sus estudiantes, de tal manera que éste pueda intervenir positivamente en los conflictos dentro del aula así como en las relaciones interpersonales que se gestan en ella y (en muchas ocasiones) por fuera en sus comunidades.

Prosiguiendo con la revisión de antecedentes investigativos internacionales, cabe citar un estudio realizado en la Universidad Jaime I de España que lleva como título: «Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa». El estudio realizado consistió en una revisión teórica de investigaciones en diversos países, que permitió analizar de qué modo se puede educar en Inteligencia Emocional (I. E.) a adolescentes conflictivos y agresivos para minimizar su conducta antisocial.

En una de las conclusiones, Magallón, Megias, y Bresó afirmaron: «...un aspecto clave para poder evitar que ciertos niños se vuelvan violentos o agresivos en la edad adolescente es el hecho de hacer hincapié en la educación de sus emociones. Éste hecho condicionará la conducta de nuestros adolescentes» (2011, p. 731). Al mismo tiempo, tuvieron en cuenta la necesidad de educar también en inteligencia emocional a los padres, a las personas a cargo de los niños y a todos aquellos responsables de la educación de éstos últimos: «...promover un enfoque preventivo: enseñar a los padres para que ya desde pequeños enseñen a sus hijos a gestionar sus emociones» (p. 731).

Al final de la investigación, los autores recomiendan para futuras investigaciones partir de esta hipótesis: «...un entrenamiento en gestión de emociones podría ser efectivo para minimizar la conducta anti-social y violenta de adolescentes conflictivos» (pp. 731- 732), con el objetivo de ahondar en el conflicto dentro del aula, especialmente con adolescentes, para que se puedan ampliar las estrategias de intervención en el desarrollo emocional de los jóvenes.

Dentro de la línea de competencias emocionales, ya en el contexto nacional, se halló un estudio realizado en la Universidad de Córdoba, titulado: «Modelo holístico de metaescritura», el cual tuvo como objetivo central «diseñar y desarrollar un programa holístico de metaescritura orientado a mejorar la competencia textual y emocional en los estudiantes de noveno grado del centro educativo “Mimbres” de Ciénaga de Oro» (Hernández, Serpas, y Carrascal, 2012, p. 38).

Esta investigación tuvo como principio guía la escritura desde y para la vida; metodológicamente se abordó el problema desde la acción-participación en tres fases. La primera, diagnóstico, en la cual se identificaron los niveles de desempeño efectivo de la competencia textual de los estudiantes; seguidamente implementaron la fase de diseño, donde se

utilizaron los ciclos de planificación, acción, observación-reflexión, evaluación y nueva acción; y finalmente se implementó el programa y se evaluaron los cambios producidos a raíz de su aplicación.

Los autores obtuvieron en sus resultados que la escritura es un poderoso elemento para desarrollar el pensamiento, una herramienta para expresar lo afectivo-emocional, un instrumento de reflexión hacia lo contextual. También, hallaron que los estudiantes obtuvieron un aumento en su nivel de desempeño en la competencia textual, todo esto hilvanado por el uso de la metacognición como eje articulador de los elementos anteriores.

Estos hallazgos deben cuestionar al docente del siglo XXI sobre la importancia de fortalecer la competencia emocional desde diferentes áreas del conocimiento y especialmente tomando como pilar fundamental la escritura, que en últimas, es el proceso de pensar y repensar la vida, plasmándola en un texto de manera organizada, para de esta manera, entenderse en su contexto social.

Continuando en el ámbito nacional, se encontró otro estudio relacionado con las competencias ciudadanas en el aula, una investigación que lleva por nombre: «Resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas con estudiantes del grado noveno del Colegio Nuestra Señora de la Anunciación de Cali», realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira por Dallos y Mejía (2012). Las autoras se trazaron como objetivo:

Comprender la transformación de las prácticas de resolución de conflictos a través de la implementación de una unidad didáctica basada en las competencias ciudadanas, en las estudiantes del grado noveno del colegio Nuestra Señora de la Anunciación de la ciudad de Cali (Valle). (p. 21)

Dentro de los resultados y conclusiones, encontraron que las estudiantes identifican en el conflicto un problema o choque entre sus relaciones cotidianas, sin darse la oportunidad de

experimentar por medio de éste la posibilidad de aprender a crecer en las relaciones escolares interpersonales. Adicionalmente, hallaron que a las estudiantes les falta más comunicación, manejo de emociones y tolerancia, lo cual se soluciona con la implementación y el fortalecimiento de los cuatro tipos de competencias ciudadanas dentro de la institución y así lograr la satisfacción de las partes en conflicto. Asimismo, concluyeron que la solución de conflictos a través de mecanismos que apuntan a desarrollar la capacidad de concertar, debe buscar estrategias que permitan de una manera asertiva dar solución a una situación o buscar el equilibrio para llegar al punto de la concertación.

En esta misma línea de investigación en el campo local, se halla una investigación denominada: «Pactos de aula para el desarrollo de competencias ciudadanas» realizada en Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2013 por Rodríguez, quien tuvo como propósito principal:

Comprender la práctica pactos de aula de los maestros de básica primaria del Centro educativo San Antonio de Padua desde los componentes conceptual, metodológico y reflexivo y su relación con las competencias ciudadanas emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras del Ministerio de Educación Nacional. (p. 8)

Desde una perspectiva socio-crítica, la metodología de investigación según la autora, se basó en un enfoque cualitativo y como estrategia la etnografía, la cual pretende comprender y describir las realidades de los sujetos de un contexto humano; con la estrategia orientada hacia la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y en último término, la mejora de la realidad educativa.

Dentro de las conclusiones, se puede resaltar:

Las acciones orientadas a la construcción de pactos de aula, conllevan a la inmersión de los estudiantes, en escenarios de realidades democráticas, justas y

seguras, donde pueden sentirse actores y no simplemente sujetos pasivos sobre quienes recae la acción del maestro. (p.73)

Aunque las normas son pactadas en un colectivo, deben incluir a la vez un grado de flexibilidad, en ocasiones no funcionan para todos, en especial para aquellos estudiantes que presentan diagnósticos de tipo psiquiátrico, como Trastorno deficitario de la Atención con hiperactividad, Trastorno bipolar, Depresiones infantiles, trastornos oposicional desafiantes entre otros, quienes requieren además de interactuar con la norma desde los pactos de aula, de otros apoyos terapéuticos para llegar a la autorregulación de sus acciones. (pp. 73 - 74)

El lenguaje como acto mediador de los pactos de aula, encuentra significado en la medida que rompe con posturas autoritarias, prohibitivas o descalificantes, para dar paso a relaciones empáticas, respetuosas y reflexivas. (p. 74)

Pactar normas implica el encuentro de actores políticos en el aula; tanto el docente como el estudiante tienen un lugar, las interacciones se dan en escenarios dialógicos, reflexivos que les permite tomar decisiones que ayuden al bien común; elementos que les permite formarse en el ejercicio de la ciudadanía. En consecuencia, es pensar el rol del maestro que se describe desde la perspectiva socio-crítica... (p. 75)

Los resultados de esta investigación y las conclusiones a las cuales llegó su autora, generan grandes cuestionamientos en relación con la labor que desempeña un docente en contextos tan complejos y las estrategias que emplea, ya que esto precisa continuar con la implementación y/o modificación de dichas tácticas para la resolución de conflictos en las aulas de clase.

Como se observó en las investigaciones y estudios antes mencionados, es un común denominador en la sociedad y especialmente en los centros educativos, la necesidad inminente de desarrollar competencias ciudadanas que propendan por el mejoramiento de las relaciones sociales que se llevan a cabo en el quehacer de los seres humanos en todas las etapas del desarrollo y de manera marcada en la etapa escolar. Es por esto, que una investigación en la cual se aplique una unidad didáctica enfocada al desarrollo de las competencias emocionales en

estudiantes de básica secundaria en grado noveno de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas, cobra suma importancia.

La Institución educativa Fabio Vásquez Botero ha brindado a los educandos la oportunidad de poner en juego sus representaciones sociales, conflictos y negociaciones de paz; sin embargo, no es ajena a las diferentes manifestaciones inadecuadas del conflicto escolar por falta de competencias ciudadanas. Se hacen denuncias de actos de robos, pandillas de jóvenes, expendio de droga, intolerancia con el otro, agresiones verbales y físicas, y otras expresiones de violencia.

Estas conductas normalmente son producto de factores como: deterioro de la estructura social básica (la familia, hijos de padres ausentes, desplazados por la violencia, abuso, falta de normas en la crianza, déficit de ingresos para el sustento básico, falta de estrategias para el manejo del tiempo libre, falta de educación e índice de desempleo); características propias que obligan a las personas de este sector a adaptarse a las condiciones del medio en que se desenvuelven, inclusive a esas que parecieran patológicas, como las acciones violentas y el contagio acelerado de la cultura basada en la agresividad, donde las personas se rigen por sus emociones y no por la racionalidad, con pocas posibilidades para acceder a la educación superior y la vida laboral de relevancia, como otras tantas dificultades que existen en el municipio de Dosquebradas.

Desarrollar las competencias ciudadanas es la manera de formar niños, niñas y jóvenes para un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad inherente a todo ser humano y de sus emociones. Tal reconocimiento es el origen de la concepción universal de los derechos humanos y tiene tres características que se relacionan entre sí y permiten comprender su significado en la vida cotidiana. Primero, vivir como uno quiera, es decir la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio en etapa de maduración; segundo vivir bien, tener unas ciertas condiciones materiales y sociales de

existencia; tercero, vivir sin humillaciones, poder tener integridad física y moral a través de la construcción de ciudadano y ciudadanía. (MEN, 2011)

Entonces, ejercer la ciudadanía en la escuela desde el desarrollo pedagógico: se refiere en primer lugar a la educación cívica o civilidad y en el segundo a la educación ciudadana. Específicamente, en el segundo aspecto pedagógico significa que sus actores, los estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y trabajadores, participan activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar respetando y acatando el orden legal y normativo que cobija y orienta las interacciones en la escuela (nos referimos aquí a los Derechos Humanos, a la Constitución Nacional, pero también al Manual de Convivencia y a las normas que se construyen en el aula y en la escuela como también a los lineamientos curriculares).

El ejercicio de la ciudadanía en la escuela y desde la escuela hacia los demás ámbitos públicos, requiere de una educación política que en este caso, se entiende como el desarrollo de competencias ciudadanas. El compromiso que las instituciones educativas (directivos y maestros) estén o no dispuestas a asumir al respecto es determinante, no sólo para la vida de los estudiantes sino también para el futuro de nuestra sociedad.

En consecuencia, la convivencia en el aula mirada desde diferentes aspectos es una de las pautas primordiales para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en un ambiente escolar adecuado. Cabe resaltar, que implementar las competencias ciudadanas en el aula, en la institución educativa, en el hogar y en la comunidad debería ser parte primordial del currículo de cada institución educativa y de la comunidad en general. Igualmente, las competencias ciudadanas a destacar en el aula en primera instancia serán las emocionales, porque con ellas los niños, jóvenes y adultos se desenvuelven dentro de sus relaciones interpersonales de una forma apropiada y asertiva.

Dentro del ejercicio de ciudadanía activa, se espera en los usos sociales e impactos al realizar este trabajo poder construir una mirada comprensiva sobre los jóvenes con sus necesidades particulares, como un grupo etario específico, en relación con el ejercicio de sus derechos mediado por los aprendizajes significativos, de tal manera que repercuta y haga eco en la praxis pedagógica fabista.

A partir de las razones que se acaban de exponer, surge la siguiente pregunta: ¿cómo se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula a través de una unidad didáctica en la educación emocional en estudiantes de básica secundaria de grado noveno, de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas?

El planteamiento del problema, no sólo orienta todo el proceso investigativo sino que permite establecer cuáles son los propósitos del proceso investigativo, así:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general.

Comprender las diversas manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y su incidencia en la convivencia en el aula, mediante la aplicación de una unidad didáctica en educación emocional, con estudiantes de básica secundaria de grado noveno en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas.

1.1.2 Objetivos específicos.

- ✓ Identificar las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia.
- ✓ Categorizar las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia identificadas.

- ✓ Analizar la categorización de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula.
- ✓ Reflexionar la práctica pedagógica de la docente investigadora en el aula, desarrollada a través de la unidad didáctica: «emociones y convivencia en el aula».

2 Marco referencial

2.1 Marco teórico

2.1.1 Las ciencias sociales.

Las ciencias sociales se enfrentan a constantes transformaciones, esta condición no se debe solamente a la cambiante naturaleza de las sociedades humanas, sino sobre todo, debido a las nuevas circunstancias en la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales y culturales, desplazamientos de comunidades, acuerdos políticos, movimientos educativos, entre otros), que desbordan los marcos interpretativos que ofrecen las diferentes disciplinas, haciendo necesaria la expansión de tales marcos a través de la integración de saberes mediante miradas transdisciplinarias que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.

Los diversos estudios que se han desarrollado en el mundo y en Colombia, en distintos campos sociales, como los relacionados con la violencia, la comunicación, la pobreza, el deterioro ambiental, las relaciones de género, el lenguaje, la literatura, entre otros, dan cuenta de la imperiosa necesidad que tienen las ciencias sociales de innovar y desarrollar enfoques de carácter holístico para generar investigaciones y experiencias más significativas. Dichos enfoques, como dice Restrepo (citado por el MEN, 2002), «integran distintas disciplinas, manejan altísimos niveles de formación e información, combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y despliegan refinadas teorías, métodos y técnicas.» (p. 8).

Desde las ciencias sociales, entonces, se define la ciudadanía y se ve representada en la pluralidad. Según Arendt (citado por Santisteban y Pagès, 2007):

La pluralidad es lo que da lugar a la necesidad de la política. Y esta a su vez a las reglas políticas, que se explica, a partir del concepto de diferencia, entre las

personas y entre los grupos sociales. Así mismo, establece unas formas y unas normas de convivencia para vivir en paz respetando las diferentes maneras de pensar. (p. 360)

El pluralismo supone la existencia de diversas formas de percibir el mundo y las realidades sociales bajo las cuales los individuos coexisten, como también, las normas que garantizan la convivencia de esa suma que es la sociedad. Dichas normas, confirman la validez del pluralismo tanto en el ejercicio como la promoción que de él se haga. Es con éstas que la convivencia se fortalece. Por esta razón, muchos de los estados democráticos han venido considerando la educación para la ciudadanía como una competencia escolar de primer orden; últimamente, se ha convertido en una preocupación mundial para los diferentes Estados y naciones, que la han incorporado en sus actuales políticas educativas.

Sin embargo, no siempre ha sido así -y aún no es como se esperaría que fuera.- En el caso de Colombia, las políticas no pasan a hacer parte de una praxis efectiva y verificable. El panorama de desencuentro entre la realidad y la teoría (sobre la que se basan los programas institucionales), es el mismo que el de las prácticas educativas en el área de las ciencias sociales; entre tanto, los presaberes, aprendizajes y conocimientos de esta área, según Pipkin, Sofía y Stechina (2009), son un contenido que se enseña pero que no tiene relación con la realidad, no tiene importancia fuera de la escuela y, luego de aprobar la materia, es olvidado.

Entonces, cuando se piensa en la formación de los educandos, deberían de realizarse las siguientes preguntas: ¿para qué se enseña?, ¿para qué realizar el siguiente aprendizaje?, ¿para qué utilizar esos conceptos?, ¿qué modificaciones reales puede tener el estudiante con lo que se enseña? Si se logra hacer una transposición didáctica con lo enseñado y pasa a ser un saber aprendido, ¿las competencias trabajadas se podrían aplicar en la vida real? Las autoras plantean, además, que se deben tener presente los siguientes cuestionamientos: ¿cuál es realmente la

función social de las ciencias sociales en la escuela?, ¿qué aprendizajes acerca de lo social se quieren lograr en los alumnos?

De igual forma, desde la postura de la transmisión de dichos conocimientos a los estudiantes, los jóvenes deberían comprender los hechos y fenómenos que acontecen en su vida cotidiana formándose como personas críticas y reflexivas, con capacidad de participación en los cambios sociales requeridos en su comunidad.

Para que esto se pueda evidenciar se debe propender desde la escuela, por cambiar los currículos técnico-prácticos hacia un currículo crítico, a través del cual los jóvenes conecten el saber popular con el saber científico, en el que la enseñanza permita la construcción de aprendizajes significativos y sobresalientes, además de una reflexión que oriente una participación más activa en torno a las necesidades locales con el fin de llevarla a una estructura más compleja de universalidad. De este modo, el aprendizaje debe ser significativo y relevante, desde que se logre integrar con estrategias cooperativas de trabajo.

En la actualidad continúan ausentes en algunos centros educativos, dichas coherencias y estrategias didácticas que consideran al alumno como sujeto activo, que puede desarrollar su sentido crítico-reflexivo y un aprendizaje autónomo, haciéndose capaz de aprender a partir de sus experiencias de vida y de sus interacciones con los otros, como ser ciudadano dentro de una comunidad.

En este sentido, se considera que las ciencias sociales en sus objetivos generales y en sus criterios de evaluación deben propender por el desarrollo de unas capacidades específicas, tal como lo señalan Benejam y Pagès:

Analizar, comprender y enjuiciar problemas sociales, valorar críticamente el entorno próximo y lejano, manejar críticamente información, analizar fenómenos y procesos sociales, asumir una posición crítica ante determinados hechos y

valores, preguntarse por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades, obtener y relacionar información a partir de distintas fuentes. (1998, p.152)

A pesar de usar nuevas tecnologías, nuevos métodos de enseñanza, nuevas estrategias de brindar información de mejor calidad, nuevos contenidos, no se puede garantizar un cambio del perfil del joven de nivel medio-bajo, esta situación obstaculizaría los cambios actitudinales en los estudiantes que se verán enfrentados posteriormente a la vida social y laboral (Pipkin et al., 2009); mientras que con el paradigma humanista, el estudiante podrá re-significar aprendizajes a partir de su reflexión y participación, ya que construirá el conocimiento con datos suministrados por los sujetos, producto de la actividad humana y de sus experiencias del mundo vivido. El objetivo de estos aprendizajes es la comprensión del mundo, centrando significados y obteniendo razones e intenciones subjetivas (Stenhouse, 2003). Para re-significar dichos aprendizajes es necesario alcanzar esta finalidad en el currículo que se prescribe, en sus objetivos generales y en sus criterios de evaluación.

Estos retos, finalidades, objetivos y fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales relacionados con el análisis de fenómenos sociales, tales como la convivencia en el aula de clase y sus valores, desembocan en otras posturas como la formación para la participación democrática, que debe ser su finalidad última y más importante, pues supone la culminación de un proceso de formación del pensamiento social en el alumnado y la inserción del sujeto a las maneras de percibir un mundo común, conocer y poner en práctica las normas de convivencia de esa sociedad y acercarse a los valores de la cultura que definen la identidad que el sujeto pueda tener con su grupo (la sociedad en los diversos contextos sociales). De otro modo, entender el pensamiento social, es comprender la realidad humana y social del mundo en que vive.

Siguiendo lo anterior, Newmann (como se citó en Benejam y Pagès, 1998) propone un modelo basado en tres conjuntos de soluciones alternativas: las que afectan al conocimiento social, las que se refieren a las habilidades propias del pensamiento social, y las que se refieren al alumnado. Apuesta, en primer lugar, por abandonar las grandes visiones de conjunto tratadas de manera superficial, y profundizar en pocos temas muy relacionados que permitan problematizar el conocimiento y tratarlo críticamente. En segundo lugar, destaca la importancia de caracterizar las habilidades o capacidades propias del pensamiento social. En su opinión, estas habilidades permitirán a los estudiantes apoderarse del lenguaje propio de cada disciplina desde las diferentes áreas del conocimiento, examinar la consistencia lógica de las disciplinas y utilizar sus conocimientos en nuevos contextos escolares y extraescolares.

Por tanto, para Newmann los innumerables problemas que caracterizan los contenidos y la realidad social, y aquellos a los que han de enfrentarse los estudiantes, pueden resolverse a través del aprendizaje de las capacidades de empatía, abstracción, inferencia, valoración y crítica. Finalmente y en relación con el alumnado, considera que es fundamental predisponerse para pensar, para reconstruir su propio conocimiento. El autor cree que se debe fomentar su curiosidad, su capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los problemas, debe conocer las razones por las que ha de estudiar determinadas temáticas y las ha de estudiar de determinada manera, debe tener oportunidades de aplicar su conocimiento en situaciones concretas. Para él, el esfuerzo que se solicita de los estudiantes cuando se les quiere hacer pensar sobre su realidad, su presente y su pasado, encuentra su compensación cuando adquieren conciencia de que han aprendido algo y su conocimiento de la realidad ha cambiado.

En este sentido, Pipkin expresa cómo deben interpretarse las competencias de las ciencias sociales, en último término dice:

La relevancia de la competencia social y ciudadana en relación con todas las áreas del currículum, para que los estudiantes reconstruyan su propio conocimiento, y den razón de sus propias realidades y en especial la relación con la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. No cabe duda de que ser competentes para la convivencia en la sociedad o para formar parte de la ciudadanía, en definitiva ser ciudadano o ciudadana y ejercerla como tal con responsabilidad y compromiso, requiere conocimientos sobre el pasado y el presente de la sociedad así como capacidades para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, pero también requiere participar, aplicar de alguna manera los conocimientos sociales a la realidad social, política o cultural. (2009, p. 9)

En otras palabras, aprender desde las ciencias sociales debe significar aprender a saber , a saber hacer, a convivir y a saber ser personas responsables y comprometidas socialmente; es decir, a saber en contexto. Aprender historia, geografía o ciencias sociales debe servir para comprender, formar el pensamiento crítico y divergente y ser capaces de participar promoviendo cambios sociales en el entorno, es el significado que aporta esta área del conocimiento a la sociedad. Debe ser un aprendizaje y, por tanto, una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias (Pipkin, 2009).

Por consiguiente, la enseñanza de las ciencias sociales aporta perspectivas imprescindibles para el aprendizaje de la participación ciudadana. Por ejemplo, la antropología o la sociología nos ayudan a comprender las dinámicas de la participación, de la convivencia, las interacciones, la aceptación de las otras personas, la empatía o la resolución de conflictos, que es lo que realmente la sociedad requiere, partiendo desde nuestras aulas de clase y así lograr comprender el contexto de participación de los escolares. La política y el derecho nos aproximan a la ética de la participación ciudadana, a los derechos y deberes de la ciudadanía, así como al análisis de los

conceptos de legal e ilegal o de fronteras territoriales, entre otros. Estas son algunas de las muchas aportaciones que las distintas ciencias sociales pueden hacer a la educación para la participación ciudadana (Pipkin, 2009).

Uno de los problemas que enfrentan las comunidades es la falta de participación y apropiación de lo público, el escaso compromiso de las comunidades por el bien común. De esto no se escapan las instituciones educativas públicas, donde también se presenta abandono y una debilidad de ejercer la ciudadanía, entendida como un conjunto de acciones que implican derechos y deberes, pero además la obligación de participar en la toma de decisiones de todas las instituciones con las que se tenga una relación directa o indirecta. Exigir derechos obliga a no olvidar que como ciudadanos también se tienen deberes.

Por la observación y experiencia previa, se sabe que los estudiantes tienen poca conciencia del bien común y los padres ofrecen escasas alternativas o ninguna como apoyo a la participación comunitaria en los centros educativos y en las instituciones públicas. Entonces, para poder asumir posturas más participativas, democráticas y cívicas, el ejercicio de la ciudadanía no sólo se reduce y representa en la acción de votar; sino que se hace pertinente un acercamiento a la noción de ciudadanía desde otra óptica.

El concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular «...el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su “estructura básica” sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos» (Rawls, 2006, p. 7).

Según lo anterior, la formación de un ciudadano debe tener en cuenta aspectos como: sentido de identidad, una percepción de las formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa de su comunidad educativa y de su aula de clase, capacidad de tolerar

y trabajar conjuntamente con individuos diferentes, deseo de participar en los procesos que se gestan en el aula y en la toma de decisiones de su comunidad. Si a los ciudadanos les llegare a hacer falta estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables.

Para Marshall (1998) la más plena expresión de la ciudadanía requiere un estado de bienestar liberal-democrático que en consecuencia, deberá garantizar a todos los derechos civiles, políticos y sociales. Este estado asegura que cada integrante de la sociedad se sienta como un miembro pleno, capaz de participar y de disfrutar de la vida en común. Allí donde alguno de estos derechos sea limitado o violado, habrá gente que será marginada y quedará incapacitada para participar.

En consecuencia, una de las primeras obligaciones de la ciudadanía es participar en la sociedad civil. En esa dirección va la afirmación de Walzer: «súmate a la organización que prefieras no es un *slogan* para reanimar a los militantes políticos, sino lo que la sociedad civil requiere» (1992, p. 106). Es de esta manera que la ciudadanía se convierte en una obligación moral e individual de cada sujeto, porque con ella, se evidencia la responsabilidad en la vida social, el autocontrol, la capacidad para responder de manera asertiva a todas las situaciones que se presentan en la convivencia con el otro, al participar en diferentes espacios políticos, civiles, sociales, familiares y escolares.

Para las ciencias sociales, la construcción de ciudadanía continúa estando en el centro del debate como un tema de primerísima importancia y actualidad para la sociedad colombiana. En primer lugar, por la corrupción, el más grave de los problemas, que corroe por igual todos los estamentos del Estado y que vulnera cada día los derechos de los ciudadanos. En segundo lugar, por otras realidades y problemáticas como la discriminación, la exclusión, el conflicto armado, la

inseguridad o la consolidación de la paz, que significa más que la firma de un tratado. Todo ello persiste, muy a pesar que en la Constitución Política de 1991, art. 1 se estipula que:

Colombia es un estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que integran y en prevalencia del interés general. (pp. 11 - 12)

Esta proclamación da a Colombia el carácter de nación pluralista, inclusiva, democrática, y garante de derechos humanos. Dicho acontecimiento, es el más claro e importante antecedente de una democracia participativa en nuestro país, ya que se ha centrado en el establecimiento de las normas que regulan la convivencia y los mecanismos de carácter electoral. Recientemente, y en consonancia con el impulso provocado por la Constitución del 91, en 2013, se pacta la ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, cuyo objeto es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural.

Esta iniciativa es un intento por responder a ciertas situaciones que no garantizan plenamente el bienestar y el desarrollo integral de los ciudadanos colombianos dentro del contexto escolar. Sin embargo, su presencia sigue mostrando como máximo nivel de participación ciudadana la participación democrática civil representada en el voto popular. Por oposición, la perspectiva de las competencias ciudadanas surge con la intención de crear espacios para la participación civil y democrática capaz de reflejar una ciudadanía que está más allá del voto.

2.1.2 Competencias ciudadanas.

De acuerdo con Perrenoud (2007), la formación basada en competencias es entendida como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand

consciente y rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores y actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento.

Por consiguiente, desde los lineamientos curriculares y las competencias para el área de ciencias sociales planteadas desde el MEN , se plantea en relación con éstas, las:

- ✓ Competencias interpersonales (o socializadoras): entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.
- ✓ Competencias intrapersonales (o valorativas): entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones. (2002, p. 45)

Estas competencias, ponen de manifiesto la necesidad de transformación y plantean cambios en la educación desde sus prácticas, estrategias y procesos de aprendizaje, comprendiéndolos como una realidad compleja, confusa, obligatoria y necesaria desde la familia, el aula de clase y desde el sistema y las políticas educativas existentes.

Entre tanto, otros autores como Bisquerra y Pérez (2007) proponen la competencia como:

...la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, la Competencia Emocional es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal), implica unos conocimientos («saberes»), unas habilidades («saber-hacer») y unas actitudes y conductas («saber estar» y «saber ser») integrados entre sí, en consecuencia, ésta se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar. (p. 63)

Además, según Bisquerra y Pérez (2007), y Hué (2008) citados por Gutiérrez, Ibáñez y Aguilar (2013), las competencias pueden definirse como:

El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada fenómenos sociales para la mejora personal, donde son imprescindibles unos estándares que dan cuerpo al desarrollo emocional que se concretan en: desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida; utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer relaciones positivas; y, por último, demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios. (p. 81)

En este orden de ideas, al darle ese sentido a la competencia, se llega a concebir la ciudadanía como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que se deben desarrollar desde pequeños para saber vivir con los otros, especialmente, para actuar de manera constructiva en la sociedad (Bisquerra y Pérez, 2007). Ejercer dicha ciudadanía en las instituciones educativas es concebir que todos los actores que intervienen en dicha comunidad participan activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar, dentro y fuera del aula, respetando los estamentos legales y normativos de las interacciones en la escuela (se hace referencia con ello a los Derechos Humanos, a la Constitución Nacional, pero también al Manual de Convivencia y a las normas que se construyen en el aula y en la escuela al igual que al ejercicio de los mecanismos de defensa y promoción de los mismos [Ruiz y Chaux, 2005]).

Desarrollar competencias ciudadanas en la escuela significa poner pedagógicamente en relación la búsqueda de la autonomía individual con el valor -político- de la solidaridad. Y ello pasa por la voluntad de hacerle frente a toda expresión de irracionalidad - violencia, fanatismo e indiferencia extrema - (Ruiz, 2002: 12) y por construir condiciones, relaciones, estrategias y espacios que faciliten el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración favorable de la

heterogeneidad, el despliegue y la expresión de identidades y la posibilidad del entendimiento. (Ruiz y Chaux, 2005, p. 23)

De ahí, que la acción se entienda con una doble acepción, en primera instancia es la sucesión de actos de un sujeto competente como resultado de su hacer, y en segunda es el efecto que causa un agente sobre algo al actuar. De otro lado, en la propuesta de los estándares básicos de competencias ciudadanas, entiende los estándares como «... criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país» (MEN, 2004, p. 165), para grado noveno quedan definidos así:

- ✓ Entiendo la importancia de mantener expresiones de afecto y cuidado mutuo con mis familiares, amigos, amigas y pareja, a pesar de las diferencias, disgustos o conflictos. (Competencias integradoras).
- ✓ Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos. (Competencias emocionales).
- ✓ Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien). (Competencias emocionales).
- ✓ Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país. (Competencias cognitivas).
- ✓ Identifico dilemas de la vida, en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto y analizo posibles opciones de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada una. (Estoy en dilema entre la ley y la lealtad: mi amigo me confesó algo y yo no sé si contar o no). (Competencias cognitivas).
- ✓ Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. (Competencias comunicativas).

- ✓ Construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos. (Competencias integradoras).
- ✓ Conozco, analizo y uso los mecanismos de participación ciudadana. (Competencias cognitivas y conocimientos).
- ✓ Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo. (Competencias emocionales y cognitivas).
- ✓ Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación. (Competencias cognitivas).
- ✓ Hago seguimiento a las acciones que desarrollan los representantes escolares y protesto pacíficamente cuando no cumplen sus funciones o abusan de su poder. (Competencias cognitivas e integradoras).
- ✓ Participo en la planeación y ejecución de acciones que contribuyen a aliviar la situación de personas en desventaja. (Competencias integradoras).
- ✓ Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto. (Competencias integradoras).
- ✓ Analizo mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden contribuir a la discriminación. (Competencias cognitivas).
- ✓ Argumento y debato dilemas relacionados con exclusión y reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. (Competencias comunicativas). (MEN, 2004, pp. 176 - 177)

Dichos estándares se toman e incorporan en los planes de estudio, a través de los conocimientos y las habilidades, desde las competencias ciudadanas como dimensión operacional, definidas éstas como:

... el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Las competencias ciudadanas permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a

la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad o en el nivel internacional. (MEN, 2004, párr. 3)

Las competencias ciudadanas permiten, además, que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países. En ese sentido, las competencias ciudadanas establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos.

Dentro de los pilares de las competencias ciudadanas, se retoma el ámbito de la *Convivencia y Paz* como reto de las competencias ciudadanas que se dan en el aula de clase: «Un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos» (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 19). Esa perfección no es realista y tal vez ni siquiera sea deseable; en las aulas y fuera de ellas se encuentran diferentes tipos de conflictos que están tipificados a la luz de la Ley 1620 de 2013, cuyo objetivo es promover la convivencia escolar, la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

Estos conflictos que se observan a diario en el quehacer docente y que en todo grupo social, inevitablemente se presentan debido a los múltiples intereses que tiene cada persona o grupo riñen frecuentemente con los intereses de los demás y en el escaso ejercicio de la ciudadanía como bien común y no particular. La convivencia pacífica, en cambio, sí implica que los conflictos que se presenten, sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que las partes involucradas logren, por medio del diálogo

y la negociación, encontrar salidas al conflicto en las que los intereses de todas las partes resulten de alguna manera favorecidos (estrategias de tipo gana-gana).

Johan Galtung (citado en Chaux et al., 2004, p. 19) ha propuesto los conceptos de paz negativa y paz positiva para referirse a los ideales de paz en una nación. El ideal de la convivencia y paz, es encontrar un balance de las relaciones escolares en el aula y las relaciones intrapersonales e interpersonales, es decir, alcanzar ambos tipos de paz. Ambos están contemplados dentro de los procesos de tipificación expuestos en la Ley 1620 de 2013.

Por otra parte, las competencias ciudadanas emocionales están íntimamente relacionadas con las Competencias Emocionales, Bisquerra (2000 y 2003) propone una clasificación de estas últimas en los siguientes contenidos: conciencia emocional, autoestima, regulación emocional, habilidades sociales y habilidades de vida. En este sentido, se entiende que es necesario, en primer lugar, un proceso de concienciación de las emociones, es decir, verbalizar qué se siente como paso previo a la regulación emocional, sin olvidar el desarrollo de un nivel de autoestima adecuado para conseguirlo. Así mismo, para un desarrollo integral será necesario optimizar las relaciones con uno mismo (habilidades de vida) y con los otros (habilidades sociales). Por ende, dicha educación emocional como forma de prevención primaria puede minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones como el estrés, la depresión, la impulsividad, la agresividad, drogadicción y embarazos no deseados (Bisquera, 2006).

Para lograr una mayor comprensión de las competencias emocionales, es menester definir el concepto de emoción y educación emocional. Algunos autores definen la emoción desde diferentes perspectivas, entre corporal, psicológica, fisiológica, estética y social. En los primeros años, el niño expresa las emociones desde temprana edad, al interactuar con sus familiares y después con su grupo social a través de la práctica de diferentes juegos. Lewis y Sullivan (2003)

defienden la postura de que las emociones básicas de la infancia (tristeza, alegría, miedo) se van identificando en un conjunto de reacciones posturales, corporales y verbales que el niño es capaz de identificar en los otros y en él mismo. Con ayuda del adulto, el niño irá interpretando el lenguaje verbal y no verbal de las emociones y ampliando su vocabulario emocional. Además, el reconocimiento y comprensión de las emociones ajenas permitirá, en un futuro, desarrollar el sentimiento de empatía.

Entonces, se puede afirmar que la interacción de las emociones con el otro facilita las decisiones personales, sociales, y profesionales. A su vez, las emociones influyen en la toma de decisiones y guían nuestra conducta; pero al mismo tiempo, necesitan ser guiadas. Existen centenares de emociones y muchas variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas, es por esta razón que es importante saberlas identificar para poderlas gestionar y controlar. Por ello, es determinante introducir en la escuela las prácticas educativas basadas en el desarrollo de la inteligencia emocional, esto permitirá a los jóvenes mejorar sus habilidades psicológicas para expresar las emociones propias, ser equilibrados, entender al otro en sus relaciones, y utilizar esta información para guiar la forma de pensar y el comportamiento (Goleman, 1996), esto debe estar enmarcado dentro de la educación emocional, el desarrollo de las competencias sociales y las competencias ciudadanas para facilitar la convivencia entre las personas de la sociedad.

Por tanto, desde la propuesta de Bisquerra, el desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional:

En este sentido, concebimos la **educación emocional** como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con

objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (2005, p. 96)

Las competencias emocionales se basan en la inteligencia emocional, pero integran elementos de un marco teórico más amplio. Un tipo de estas competencias son las competencias emocionales basadas en: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar. Para efectos de este trabajo, se toman como referencia la conciencia emocional y la regulación emocional; entendiendo la primera como el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, para lo cual se debe realizar auto observación y no perder de vista el comportamiento de las personas que están alrededor. Bisquerra propone:

... la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal. (2005, p. 98)

Seguidamente se hace referencia a la segunda competencia, la regulación emocional, comprendida como «...la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones» (López, 2005, p. 157). La regulación permite la posibilidad de reinterpretar las vivencias subjetivas ante una situación o bien la posibilidad de ampliar nuestro repertorio de estrategias para controlar nuestra conducta, es decir, para regular su intensidad y duración. Podríamos traducir la regulación como el arte de ser capaz de calmarse, de adecuar socialmente nuestra conducta actuando sobre el componente cognitivo y conductual de las emociones. Según Bisquerra:

La regulación de las emociones probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene, no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las

habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. (2005, p. 98)

En otro orden de ideas, la gestión de las emociones está directamente relacionada con el grado de socialización del niño y un inadecuado control afecta tanto la adaptación escolar y familiar como la social. Asimismo, aprender a regular la conducta ampliando las estrategias de afrontamiento de las emociones negativas prevendrá, en edades posteriores, comportamientos de riesgo ante situaciones adversas, como puede ser el fracaso escolar, la muerte de un familiar o la violencia de los compañeros.

A nivel educativo, el control emocional requiere el aprendizaje de patrones de respuesta rápida para actuar ante situaciones en que podrían darse respuestas impulsivas. El aprendizaje de estas estrategias de control debe estar integrado con el contexto de la vida diaria para que se puedan dar de forma espontánea (Goleman, 1999).

En consecuencia, las competencias emocionales de cada individuo, deben ser manejadas desde sus primeros años para su posterior desarrollo y consolidación en la edad adulta. Por ende, los jóvenes manifiestan sus competencias ciudadanas dentro del aula a través de las relaciones interpersonales, la sociabilidad y la convivencia.

Desde esta perspectiva, la convivencia se convierte en una forma de construir la problematización mediante el recurso del análisis crítico y racional de los hechos, que permite explicaciones multicausales para dar lugar a una ciudadanía consciente y capaz de elecciones complejas con conocimiento de causa (Panciera y Zannini, 2006).

Aparte de eso, la educación emocional se verá reflejada en las competencias ciudadanas emocionales que para Ruiz y Chaux (2005) aluden a:

La capacidad de sentir y expresar emociones, afecto por otros, sentimientos de respeto, etc., y al referirnos a las emociones y sentimientos estos se enlazan o deben enlazar con un sentido moral y político de la acción individual. Por lo tanto, no se trataría simplemente de la capacidad de orientar nuestras acciones, en consideración a sentimientos, sino específicamente, en relación con los sentimientos del otro, en relación con el respeto del otro y el reconocimiento de sus peculiaridades, es decir, de todo aquello que permita la convivencia pacífica; la participación y responsabilidad democrática; y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. (p. 32)

Estas competencias ciudadanas identifican y responden de manera constructiva frente a las emociones propias y las de los demás. Un ejemplo de esto es reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, actuar en consecuencia ante las emociones que sienten los otros. Por tanto, identificar las propias emociones, conocerse mejor a sí mismo, ayuda a autorregular la intensidad de éstas, al construir una mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones; por ejemplo, poder identificar cuándo se está sintiendo ira, captar la intensidad de esta emoción, comprender su función en la vida social y poder autorregularla, tendrá un efecto psicosocial dentro de la convivencia en las aulas de clase y el respeto por el otro.

En síntesis, el objetivo de las competencias emocionales implica la necesidad que niños, niñas y jóvenes se reconozcan y sean reconocidos como ciudadanos en un grupo social en el que realizan en conjunto acuerdos y normas, cuyo cumplimiento es un pilar desde el que se regula la vida y se obtiene el bienestar común en la sociedad (MEN, 2004).

2.1.3 La adolescencia.

«La interacción entre cultura juvenil y escolarización puede parecer un tema novedoso, pero en realidad es un objeto de reflexión constante en la historia del pensamiento pedagógico y en la investigación sobre la juventud contemporánea» (Feixa, 2014, p. 141). De acuerdo con la unidad de trabajo seleccionada para la realización de la investigación, es necesario dar razón sobre los

conceptos de adolescencia y jóvenes, de tal manera que permitan una comprensión más profunda sobre éstos y sus relaciones con el desarrollo de las competencias ciudadanas emocionales.

Para Bourdieu (1990):

... la juventud «no sería más que una palabra»: creación social para definir un período etario que debiera cumplir, en nuestra época, con ciertas expectativas, pero que no siempre ha sido tratado como un actor social tematizable. La juventud emerge históricamente como un actor social, o como «un grupo de agentes» posibles de analizar y tematizar, en el momento en que la mayoría tiene acceso a la enseñanza y se enmarca de esta forma en un proceso de «moratoria de responsabilidades», que en épocas anteriores no se daba. El joven vive así un estatus temporal en que «no es ni niño, ni adulto».

La vida moderna coloca a los y las jóvenes en el proceso de preparación para entrar en el sistema productivo y autonomizarse respecto de sus familias de origen. La juventud pasa a ser objeto de discusión y análisis cuando los mecanismos de tránsito etario no coinciden con los de integración social, vale decir, cuando aparecen comportamientos definidos como disruptivos en los jóvenes, porque los canales de tránsito de la educación al empleo, o de la dependencia a la autonomía, o de la transmisión a la introyección de valores, se vuelven problemáticos. Conflictividad o apatía política, deserción escolar, postergación de la procreación, desempleo masivo, crisis normativa o conductas de riesgo pasan a ser parte del lenguaje que la sociedad usa para referirse a la juventud. (en Cepal, 2004, p. 15)

Por su parte, Hopenhayn (2015) menciona:

Esta necesidad de *narrar de nuevo* o de *recontar* parte del cuestionamiento al esquema de los estudios de juventud y sobre como se construye el objeto o el sujeto *juventud*; tradicionalmente, a partir de la sociodemografía y de la aplicación de las políticas de juventud, se la entendía como una *etapa moratoria*, y como tal, se construía imaginariamente en ella al sujeto juvenil como un recipiente vacío que debía llenarse de capital humano, para después actualizarlo como persona a lo largo de su ciclo vital e insertarlo en su etapa productiva. Tras la idea de etapa

moratoria al joven se le regalaba una especie de «estado de beca», gracias al cual no necesitaba trabajar, lo que le hacía demorar su construcción de identidad y actualizar sus deseos, y se postergaba su gratificación hasta que acumulara capacidades. (p. 23)

Hay que mencionar además a las autoras Papalia, Wendkos y Duskin (2004) quienes comprenden la adolescencia como una transición entre la niñez y la edad adulta que conlleva grandes cambios en todas las áreas del desarrollo humano, interrelacionados entre sí. Sin embargo, este concepto (la adolescencia) es una construcción social contemporánea, pues antes del siglo XX no existía; motivo por el cual, en las culturas occidentales los niños apenas maduraban físicamente ingresaban al mundo adulto. Hoy en día, el ingreso a la edad adulta lleva más tiempo puesto que requiere de largos períodos de educación o entrenamiento vocacional para que el joven logre posteriormente adquirir las responsabilidades de adulto.

Esta transición, ofrece oportunidades para el crecimiento físico, cognoscitivo, psicosocial, como también de la autonomía, la autoestima y la intimidad del individuo.

De manera análoga, el concepto adolescente (o joven) en esta investigación, es entendido como un ser humano en construcción, desde sus dimensiones biológicas, psicológicas, emocionales, sociales, entre otras, y con identidad propia, a quien se le debe dar un mayor protagonismo en la construcción de ciudadanía.

El joven debe ser potenciado, desde la educación básica, en las habilidades para la vida a nivel social, comunicativo, emocional, cognitivo, entre otros; ya que la sociedad y el mundo actual, exigen a los adolescentes una preparación para los futuros retos de su vida personal y productiva.

En este orden de ideas, Papalia, Wendkos y Duskin (2004) mencionan que la dimensión biológica - corporal es la que da inicio a la etapa de la adolescencia con la pubertad; pues es en

ese momento del ciclo vital del individuo donde hay un aumento en la producción de hormonas, especialmente las sexuales, provocando un rápido aumento de la estatura y el peso, cambios en las proporciones y las formas corporales, así como la maduración sexual. Las glándulas suprarrenales comienzan a segregar grandes cantidades de andrógenos en los niños y en las niñas los ovarios aumentan la producción de estrógenos. Vale destacar que tanto en hombres como en mujeres se encuentran ambos tipos de hormonas, siendo en los niños más altos los niveles de andrógenos y en las niñas el nivel de estrógenos.

Algunos estudios asocian a los cambios hormonales la mayor emocionalidad y el mal humor en la adolescencia temprana; las hormonas parecen tener una relación más fuerte con los estados de ánimo de los muchachos más que en las muchachas.

En relación con la dimensión cognitiva, al final de esta etapa los jóvenes emergen con madurez, puesto que ya son capaces de realizar razonamientos abstractos y juicios morales sofisticados; las personas en esta etapa son capaces de integrar sus aprendizajes del pasado con los desafíos del presente y los planes para el futuro. Además de la maduración del cerebro, los estímulos ambientales juegan un papel influyente e importante, por tanto la educación y la cultura son determinantes en el sujeto durante este momento de su vida.

A su vez, el lenguaje de los adolescentes se perfecciona puesto que su vocabulario aumenta significativamente a raíz de una lectura más adulta, en promedio un joven conoce 80000 palabras. El pensamiento formal les permite definir y discutir conceptos abstractos como el amor, la justicia y la libertad. Así mismo, el proceso de concienciación simbólico de las palabras es preponderante en los usos del lenguaje, al descubrir la polisemia disfrutan del uso irónico, metafórico y los juegos de palabras. Cabe destacar que el lenguaje influye en la adopción de una

perspectiva social y por tal motivo se desarrolla la habilidad para entender el punto de vista de los otros. Con sus pares hablan un lenguaje diferente al usado con sus padres u otros adultos.

El proceso educativo de los adolescentes repercute portentosamente sobre sus aspiraciones ocupacionales; hay que considerar también en este punto, que los valores aprendidos de los padres también influyen en los valores y las metas ocupacionales a las que aspirarán los jóvenes en un futuro.

Para finalizar, las autoras expresan del adolescente sobre su desarrollo psicosocial la búsqueda de identidad, la construcción de sentido del yo, como un malestar de madurez necesario que finalizará generalmente en la vida adulta, pues ésta última continúa planteando problemas concernientes con este tipo de situaciones. La identidad se forma en relación con tres núcleos: la elección de una ocupación, la adopción de valores que le permitan comprender y argumentar sus creencias y fundamentar el sentido de su vida; y finalmente, el desarrollo y la construcción de su identidad sexual.

Las relaciones con los pares son especiales pues ayudan a fortalecer su autoestima, en los hombres ésta se relaciona con el logro, mientras que en las mujeres se asocia con las conexiones que establece con los demás. Adicional a esto, los jóvenes pasan más tiempo con sus pares que con sus padres, no obstante los adolescentes desafían la autoridad pero las expresiones de sus emociones no conducen a un conflicto familiar o a una ruptura de las normas parentales o sociales. Las emociones negativas y los cambios de estado de ánimo son muchísimo más intensos durante la adolescencia temprana, ya que en la adolescencia tardía son más constantes anímica y emocionalmente.

La dimensión sexual en esta etapa de la vida permite el reconocimiento de la orientación sexual personal, del mismo modo que lidiar con la excitación sexual; no obstante, la orientación

sexual está influida por factores hormonales y neurológicos desde la etapa prenatal. El establecimiento de vínculos sexuales y románticos es una experiencia fundamental.

2.1.4 La práctica pedagógica reflexiva.

Por consiguiente, las competencias ciudadanas en la escuela deben ser asumidas desde la práctica pedagógica como una construcción desde los planos histórico, social y político, que permitan interpretarla de manera consciente y crítica. Dicho carácter consciente e intencional de la práctica facilita la reflexión y deliberación en diferentes planos (Kemmis, 1993).

Al respecto, el panorama no parece halagador: autores como Pozo (2009), Marchesi, Tedesco y Coll (2010), señalan que el cambio educativo es más un anhelo que una realidad porque en general la escuela sigue educando para la «sociedad industrial» del siglo XX y no para el siglo XXI; con avalanchas de datos cruzados o poco compatibles, a los que es muy difícil dar sentido; y la necesidad es aprender a gestionar la información en medio de la proliferación y la globalización de la misma, para generar con ella, nuevas formas de conocimiento y de comprensión de la realidad y de los contextos propios.

El desarrollo del pensamiento social como objetivo educativo facilita según Dewey (2004), salir de la rutina y planificar de manera consciente e intencional la actividad pedagógica o práctica pedagógica, en búsqueda de fines más científicos, humanos y sociales, teniendo presente que «ser pensador experto en un campo especial» no garantiza la creación de hábitos generales de pensamiento. No obstante, aún la escuela continúa realizando sus prácticas educativas tradicionales, poco reflexivas y descontextualizadas de las realidades de sus comunidades. Sumemos aquí la carencia de propuestas docentes centradas en la reflexión y transformación de dichas prácticas educativas.

Los cambios sociales, culturales y políticos derivados de la sociedad de la información, conllevan variaciones en todos los ámbitos de la vida, incluida la

educación, en la cual se amplía y transforma la función social y socializadora que ésta tradicionalmente ha cumplido. En este panorama, la formación docente ha entrado en crisis, porque no puede permanecer anclada a los modelos de racionalidad técnico instrumental dominantes. (Gutiérrez, Buitrago y Valencia, 2016, p. 11)

Este panorama es consecuencia de las orientaciones de los expertos en educación, ya que los procesos educativos han sido orientados sobre los horizontes del cómo enseñar, qué modelos pedagógicos adaptar a los ámbitos locales y qué pruebas aplicar.

Entre tanto, comprender lo que sucede en el aula, es tener presente que la formación docente es el proceso de enseñanza - aprendizaje donde se compromete el macro sistema social y escolar hasta el microsistema del aula, inclusive la influencia de los múltiples factores y componentes que configuran y definen propuestas pedagógicas específicas (Zabala, 2008), para así, lograr conducir la práctica docente hacia un enfoque reflexivo-crítico basado en la participación activa, la profesionalización y la vinculación de y con el contexto. Un contexto que llevará implícitas todas las realidades escolares, sus fortalezas, aciertos, problemáticas y debilidades.

La base de estas prácticas es el diálogo de docentes con estudiantes y entre estos últimos, tanto en su ser, como en el saber y en las relaciones con el mundo (Bronckbank, 2007). En ellas hay varios requisitos:

- ✓ El carácter consciente de la educación, el contexto, la intencionalidad, los procedimientos y, a su vez, las formas de diálogo.
- ✓ El carácter consciente de la educación remite a las percepciones, creencias, supuestos, formas de construir y actuar sobre la experiencia, que es necesario tener en cuenta en la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ El contexto se refiere a todos los aspectos individuales, sociales y culturales del aprendizaje como fenómeno social y al mismo tiempo individual.

✓ La intencionalidad en las interacciones remite al diálogo reflexivo con finalidades explícitas y congruentes entre lo planeado y las prácticas realizadas.

Las formas de diálogo intencionado que propone Bronckbank (2007) para lograr aprendizaje reflexivo son interactivas y recíprocas, que promueven la construcción conjunta al estilo de la construcción dialógica descrita por Cazden (1991) o la construcción compartida del conocimiento de Edwards y Mercer (1988).

El procedimiento es la relación y a la vez la diferencia, entre las tareas y la actividad misma; donde la tarea es lo que se hace y el procedimiento es el cómo se hace. De manera que el procedimiento debe ser congruentes con las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje; es decir, debe articular la idea de la reflexión con sus consecuencias para el aprendizaje. La importancia del procedimiento es hacer consciencia de la práctica, de la capacidad de reflexionar sobre ella para buscar congruencia con la acción educativa.

En el concepto de práctica reflexiva, hay varias expresiones que Bronckbank (2007) considera necesario tener en cuenta: *el saber qué; saber en la acción y saber de uso y la reflexión en la acción*. El «saber qué», es lo conceptual o proposicional que la escuela enseña en las diferentes materias o áreas escolares del currículo. El «saber en la acción y saber de uso», es el saber que es tácito y produce resultados en la medida en que la situación esté dentro de los límites de aplicación de lo aprendido; por ejemplo: la ubicación espacial en un territorio específico sobre la base de la cartografía aprendida. La «reflexión en la acción» es la que hace el docente ante situaciones inesperadas en el acto educativo y en medio de la actuación, y que por medio del pensamiento práctico, asume posiciones, replantea estrategias o los fenómenos mismos en el proceso, esto significa que el conocimiento se construye dentro y fuera de la práctica, así como el conocer (experiencia).

2.2 Marco Contextual

La institución educativa Fabio Vásquez Botero se encuentra ubicada en el municipio de Dosquebradas, Risaralda. La institución cuenta con 5 sedes: Naranjales, San Rafael, Violetas, Nueva República y Campestre, donde se aplicó la unidad didáctica. La institución ofrece cuatro modalidades: diseño gráfico, diseñador patronista y escalador, mesero barman y modalidad académica; a su vez, se potencia la formación en valores, para que los estudiantes sean personas éticas, capaces de proyectarse en una sociedad cambiante; de ahí que, a partir de cada una de las diferentes asignaturas, se trabajen los valores institucionales del respeto, la tolerancia y la honestidad.

Las edades de los estudiantes que ingresan a la institución oscilan entre los 5 y los 18 años; a su vez, éstos viven en los barrios Naranjales, San Rafael, Olaya Herrera, Violetas, Los Rosales, Barrios Unidos de Frailes, El Japón, La Aurora, Camilo Torres, Bosques de la Acuarela, La Pradera, Campestres A, B, C y D, El Limonar y, en menor proporción, de los barrios Valher, La Graciela y Santa Isabel, barrios que circundan la institución y cuya estratificación socioeconómica es 1, 2 y eventualmente 3.

La intervención de la comunidad por la investigación se hizo en la sede Campestre, ubicada en la comuna tres, en los barrios Campestres A, B, C y D, El Refugio y Maracay. Esta sede cuenta con una población aproximada de 375 estudiantes en la jornada de la mañana.

El grupo que participó en la realización de la unidad didáctica y la grabación del video cursa grado noveno. Como se dijo anteriormente, son jóvenes pertenecientes a los niveles socioeconómicos 1, 2 y eventualmente 3. La conformación del núcleo familiar es atípica en su gran mayoría. Algunos viven en sectores aledaños a la institución y otros en sectores alejados,

pero cuentan con el servicio de transporte que les brinda la administración municipal, el cual en ocasiones, presenta traumatismos debido a fallas en las contrataciones.

3 Metodología

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación, se realizó dentro del marco del paradigma cualitativo, que determinó la lógica investigativa propiamente interpretativa. El desarrollo de los procesos fue en términos descriptivos e interpretativos de las acciones, los lenguajes, los hechos fundamentalmente relevantes; situándose en una correlación con el contexto social. Adicionalmente, se trabajó con las propias palabras de las personas y con las observaciones de su conducta.

Con un enfoque hermenéutico interpretativo en esta investigación, se buscó describir cómo se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula, evidenciadas en las interacciones estudiante-estudiante (pares), docente-estudiante, mediante la aplicación de la unidad didáctica en educación emocional que permitió dar sentido e interpretar dichas manifestaciones.

3.2 Diseño metodológico

3.2.1 Método.

Para abordar el problema, se consideró pertinente el método de estudio de caso, ya que de acuerdo con Yin (1989) es una herramienta valiosa de investigación, pues su mayor fortaleza radica en que, a través del mismo, se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Por tal motivo, de manera correspondiente con la aplicación de este método fue posible hacer la descripción y el análisis de las unidades sociales como fue el aula de clase, con lo que se buscó comprender el fenómeno estudiado de la realidad social educativa en la convivencia en el aula y la manifestación de las competencias emocionales. Cabe aclarar, que

el estudio de caso es de tipo descriptivo, pues determina la realidad social, particularizando la realidad del aula de clase, describiéndola a través de lo que acontece en ella.

El grupo estudiado estuvo conformado por estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, asumiéndolo como estudio de caso simple tipo I.

3.2.2 Unidad de análisis y de trabajo.

La unidad de análisis del proyecto de investigación fue las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula, mediante las interacciones entre los estudiantes dentro del aula.

Para el desarrollo, la unidad de trabajo fue seleccionada en el nivel de escolaridad de secundaria, noveno grado de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas. Su caracterización correspondió con: ser jóvenes entre los 14 y 18 años de edad, de ambos sexos, con un estrato socioeconómico uno y dos, en el contexto del grupo se apreciaron diferentes problemáticas sociales y familiares. El total de estudiantes seleccionados fueron 36, distribuidos entre 25 hombres y 11 mujeres, el criterio de selección fue ser el grupo asignado a la investigadora para dirección de grupo, asignación que a su vez fue realizada de manera aleatoria por la coordinación institucional.

En cuanto a la investigadora, docente, Licenciada en Educación Física y Recreación, de la Universidad Caldas de Manizales y Especialista en Gerencia del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira. La investigación se realiza en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, institución mixta y de carácter público, donde se desempeña como docente de aula en el área de Educación Física.

3.2.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

El proceso de recolección de información de la investigación se realizó de manera tal que permitió recoger con detalle todos los datos que posibilitaron identificar las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales en cada uno de los momentos del desarrollo de la unidad didáctica: «emociones y convivencia en el aula». Entre las técnicas e instrumentos de registro seleccionados estuvieron la observación participante recogida a través de la videograbación.

La observación participante según Goetz y Lecounte (1988), sirve para extraer definiciones o significados de la realidad y los constructos de la realidad circundante de los participantes. Los datos registrados de la videograbación y los documentos o producciones escritas de los estudiantes (cuestionarios, estudio de caso, mapa conceptual) permitieron tener un registro fiel, sin sesgos ni distorsiones. Para esta investigación, dicho registro se llevó a cabo en el aula de clase durante cada sesión de la unidad didáctica.

3.2.4 Procedimiento.

Para el desarrollo del procedimiento se partió de varios momentos o fases:

3.2.4.1 Fase 1. (Socialización): para el desarrollo de este proyecto se partió de la solicitud y aprobación del permiso del rector de la institución. Conjuntamente, se socializó el proyecto con los acudientes de los estudiantes participantes, convocando a reunión de padres, con el fin de dar a conocer el proyecto y así pasar al diligenciamiento del consentimiento informado para fines educativos (Anexo 1). Seguidamente, se expusieron las pretensiones del proyecto a los estudiantes. Adicionalmente, se hizo entrega de la unidad didáctica a desarrollar en la coordinación institucional.

3.2.4.2 Fase 2. (Desarrollo): en un segundo momento, se aplicó la unidad didáctica (Anexo 2) cuyo título es las «emociones y convivencia en el aula». Se llevó a cabo en seis sesiones de trabajo. La ejecución de la unidad se realizó en el transcurso de tres meses aproximadamente, con una intensidad semanal entre dos y tres horas. La temática desarrollada fue la siguiente:

3.2.4.2.1 Sesión 1.

En esta sesión se planteó a los jóvenes la interpretación de las emociones a través de diferentes estrategias y actividades, entre ellas la fonomímica de las expresiones más relevantes para ellos, destacaron la rabia, el amor y la alegría.

Adicionalmente, se implementó el mapa conceptual como estrategia de aprendizaje y como herramienta para la comprensión de las diferentes emociones así como su nivel.

3.2.4.2.2 Sesión 2.

Para llegar a un conocimiento de la temática de las emociones negativas se planteó desde las actividades el análisis de caso (anexo 3) como estrategia de aprendizaje que también es planteado por la investigación humanista cuyas características se manifiestan desde una observación participativa, discusión abierta, y estudio de un caso particular.

3.2.4.2.3 Sesión 3.

Mediante los procesos subjetivos y relativos planteados por los discentes se explicó el contexto de las competencias ciudadanas emocionales a través de las vivencias entre pares, la interacción con los pares y los grupos en el aula de clase.

3.2.4.2.4 Sesión 4.

Se trabajaron las emociones positivas permitiendo el reconocimiento de aquellas emociones que nos generan experiencias placenteras, así como la expresión de la misma.

3.2.4.2.5 *Sesiones 5 y 6.*

Se desarrolló el tema de la regulación emocional enfocándola en una perspectiva futura para la resolución de conflictos y al servicio funcional de la convivencia en el aula. La pretensión fue reflexionar sobre la capacidad para actuar de manera autónoma y responsable, reconociendo las emociones, para posteriormente lograr regularlas a través de pautas grupales que redunden en un buen desarrollo de los procesos enseñanza - aprendizaje dentro del aula.

3.2.4.3 Fase 3. (Cierre): una vez recogidos los datos, mediante la videgrabación, notas de campo, documentos y escritos de los alumnos, se organizaron y revisaron por fuentes, del mismo modo las videgrabaciones se prepararon para ser transcriptas.

El análisis de la información se hizo a la luz de las transcripciones de la videgrabación de cada una de las sesiones de trabajo, en las transcripciones se registraron todas las palabras, sonidos y elementos paralingüísticos que acontecieron en cada sesión.

4 Análisis de la información

Después del alistamiento de los datos, se procedió inicialmente con la lectura de todas las transcripciones realizadas de cada sesión, una a una, junto con los documentos producidos por los estudiantes, con el fin de familiarizarse y comprender el sentido general de los datos. Posteriormente, se eligió «la frase» como unidad de significado. A continuación, se inició el análisis de cada frase, con el objetivo de desentrañarle el sentido frente a la formulación del problema de investigación. Este proceso se continuó de la misma manera comparando una frase con la otra e identificando las diferentes categorías y códigos iniciales, se repitió hasta saturar las categorías.

De manera simultánea se hizo lectura, transcripción e identificación de los códigos iniciales (códigos vivos) en cada uno de los documentos y escritos de los estudiantes. De igual forma, para dar validez y confiabilidad al análisis se trabajó con un par investigador del macro proyecto quien revisó y confrontó las categorías encontradas.

4.1 Análisis inicial o de primer nivel

En este análisis, se presentaron las categorías de primer nivel que se obtuvieron del proceso investigativo. Dicho análisis fue realizado en cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación (transcripciones y producción de los estudiantes), los cuales determinaron la codificación de primer nivel, asignando códigos a los aspectos más relevantes que fueron emergiendo, hasta que se dio la saturación de los mismos.

Categorías emergentes iniciales de las competencias ciudadanas emocionales.

La tabla 1 presenta el resultado de la categorización inicial. Dicha tabla está conformada por tres casillas, en la primera se registraron las categorías que emergieron, en la segunda los códigos vivos o evidencias y en la tercera la interpretación que hace el investigador de éstas.

Para mayor claridad se establecieron las siguientes convenciones: E, para estudiante, las letras A, C, K y otras, para identificar cada estudiante. Trans, para transcripción, S, para sesión, Prod. est, para las producciones de los estudiantes, e Inv., para el investigador.

Tabla 1

Categorías Emergentes - Codificación inicial de las CCE

Categorías Emergentes de los Datos	Evidencias o código vivo	Interpretación del Investigador (Inv.1)
Significados	<p><i>De manejo:</i></p> <p>EA / Trans / S5 «Es controlar emociones la de él en un gran grupo...»</p> <p>EC / Trans / S5 «saber manejar las emociones la de controlarnos en los momentos adecuados».</p> <p>EC / Trans / S5«es controlar emociones la de él en un gran...momento».</p> <p>EC / Trans / S5«en... saber manejar las la emociones la de controlar, en los momentos adecuados».</p> <p><i>De emoción:</i></p> <p>EAP / Prod. est / S1 «grupo de sentimientos positivos y negativos que afecta nuestra vida».</p>	<p>Dar o darle nombre y definir una emoción y el manejo de la misma, desde sus conocimientos previos, con sus propias palabras, para posteriormente con la estructuración del aprendizaje, definirlos ampliamente.</p>

<p>Expresión de las Emociones</p>	<p>S1: En una de las actividades de fonomímica los estudiantes expresaron:</p> <p>EK / Trans / S1 / Fonomímica / Inv.1: «cara que nos expresó los celos – amor»</p> <p>EP / S1: «cara de enojo –ira»</p> <p>EJ / Trans / S1: «identifica rabia porque se ve sus expresiones en su cara».</p>	<p>La expresión de las emociones en el aula de clase hace referencia a todas las formas de expresión gestual o corporal que tienen es sus interacciones.</p>
<p>Identificación de las situaciones que generan las Emociones</p>	<p>EP / Prod. est / S2: «me produce rabia la pareja discutiendo de forma agresiva».</p> <p>EJS / Prod. est / S2: «Persona que utiliza la agresividad para obtener lo que quiere me molesta, me da rabia».</p>	<p>El reconocimiento de las emociones generadas por las diferentes situaciones que viven en su cotidianidad.</p>
<p>Valoración de las Emociones</p>	<p>ETODOS / RABIA, IRA y MIEDO / Trans / S2:</p> <p>Actividad grupal todos los estudiantes votaron:</p> <p>«Termómetro: 12 - Odio 11 - resentimiento 10 - reconocer 9 - rabia 8 - ira 7 - furia 6 - colera 5 - enojo 4 - irritado 3 - molestia 2 - disgusto 1 - tristeza».</p> <p>ED / Trans / S2: «La situación más alta la mía muerte y melancolía».</p>	<p>Denominar de manera particular e individual cualquier tipo de emoción, propia o ajena, en los diferentes contextos. Además, de la capacidad para darle un valor de acuerdo con la intensidad.</p>

Auto Reconocimiento	<p>EM / Trans / S5: «es verdad acepto que me altero con mucha facilidad que me irrito».</p> <p>EP / Prod. est / S5: «toda la vida he sido desafiante y agresivo».</p>	<p>Capacidad de los estudiantes para reconocer los diferentes tipos de emociones que sienten.</p>
Manifestación de las Emociones	<p>EP / Trans / S5: «dice EF: “molesta, pega calvazos, molesta me pega”»</p> <p>EC / Trans / S5: «...cuando están discutiendo yo no soy la mas callada yo grito más duro».</p> <p>EDP – EDG / Prod. est / S3: «... mediante una persona que demostraba su enojo al hablar por celular al manotear».</p>	<p>Está expresada en las conductas y acciones corporales que se utilizan para hacer visible una emoción.</p>
Poco manejo y control de las Emociones	<p>EL / Trans / S5: «le molesta de la EM dice que se calme y calme y ella no lo hace».</p> <p>EM / Trans / S5: «elige a EH le digo que se quede callado y contesta raro no se controla».</p>	<p>Acción de respuesta inadecuada, incoherente no pertinente con el lugar ni el espacio, según una determinada situación.</p>

**Expresión de
Emociones para la
Convivencia:**

A. *Elementos de
la Buena Convivencia.*

(Reglas, ayuda, unión,
amabilidad, mostrar
madurez,
colaboración, aprender
a convivir)

ETodos / Trans / S6: (Varias
opiniones «la convivencia
necesita orden, guía un manual
de convivencia, reglas para
actuar...»

EE / Trans / S6:
«comprendernos todos ó sea
llevarnos bien ayudar a los
demás que están mal ... son
los más necesitado ayudar al
que esta desubicado que esta
mal».

EK / Trans / S5: «responde
todos somos un grupo todos
somos un equipo entre todos
tenemos que darnos la mano
colaborarnos ayudarnos
respetarnos y para eso
estamos...»

EE / Trans / S5: «camino hacia
un buen grupo es una buena
convivencia porque la unión
hace la fuerza...»

EA / Trans / S5:
«la estrategia sería pedirle
amablemente que nos regrese
las cosas, que coge ida
permiso».

EE / Trans / S5: «... la solución
o la estrategia sería hablar
pasivamente para que mejore la
situación y para ver de que ya es
tiempo de ser una persona
adolescente y madura».

EFO / Prod. est / S1: «harás
amigos nuevos y vas aprender
a convivir con otras personas
más mejores o superiores a los
que conocías».

Son los elementos básicos o
mínimos para convivir y que
permiten se gesten
relaciones en la interacción
entre los participantes.
Podemos referenciar en unos
elementos, buenas prácticas
sociales para la convivencia.
También, son las acciones
entre pares que permiten una
relación de forma adecuada,
placentera y asertiva.

<p>B. Elementos de la Mala Convivencia</p> <p>(Tratar mal al otro, ser intensa(o), no pedir permiso, salón cochino)</p>	<p>ED / Trans / S5: «...la flaca me cae bien pero a EH lo trata muy mal si no te gusta que te hagan las cosas no se las hagan a la demás».</p> <p>EK / Trans / S5: «... me incomoda ... fastidia mucho por ejemplo a veces estoy escribiendo y me dice “chamo chamo chamo” y le respondo “que” y me dice “no nada” es como muy intensa».</p> <p>EK / Trans / S5: «... hace un año le estoy diciendo que es “Permiso” en vez de decir: préstame esto” dice “ven dame” ...entonces es eso “El permiso” el “por favor” ...»</p> <p>EM / Trans / S6: «salón tan cochino y en realidad se forma un mal ambiente».</p>	<p>Son las acciones que se dan de forma inadecuada, intolerante y poco asertiva en las relaciones entre pares.</p>
--	--	--

Reconocimiento de la Emoción en el otro

En la discusión sobre el «Caso de Yésica»:

EF / Trans / S2: «grosera agresiva, y cambiara de actitud y vida... fuera una persona de bien».

EF / Prod. est / S1: «no se deje llevar por la tristeza, ni por la soledad, siempre tiene que estar alegre divertirse».

Identifican las emociones en los otros desde sus diversas expresiones.

Fuente: elaboración propia.

4.2 Análisis de segundo nivel

En el segundo momento del análisis, los datos provenientes del primer nivel se agruparon en las categorías emergentes, dichas categorías se estructuraron en generales y subcategorías o

conceptos más específicos en relación con las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula. Este paso dentro del análisis se denomina codificación de segundo nivel, y consiste en identificar las diferencias constitutivas entre los conceptos para efectuar las agrupaciones conceptuales (Hernández, 2010).

A continuación, con los grupos de categorías definidos, se construyó un esquema comprensivo en el que se integraron los elementos conceptuales centrales o axiales en el segundo nivel de codificación. La categoría central son las competencias ciudadanas emocionales, que adquieren sentido a través de las grandes categorías competencia emocional y competencia social. En la competencia emocional, se identificó la conciencia emocional y regulación emocional y en la competencia social, el reconocimiento de las emociones en el otro y la expresión de las emociones para la convivencia.

Dichas categorías son desarrolladas a través de la interacción y la socialización de los individuos en su quehacer y organización social en el aula. Su representación en el siguiente esquema incluye los conceptos de forma general.



created with www.bubbl.us

Ilustración 1. Categorización de segundo nivel.

Fuente: elaboración propia.

4.2.1 Consideraciones de segundo nivel.

Partiendo de la categoría central competencias ciudadanas emocionales, se encontraron dos grandes categorías: la competencia emocional y la competencia socio-emocional. En relación con la competencia emocional, se divide en dos subcategorías: la conciencia emocional y la regulación emocional. La segunda gran categoría hallada es la competencia socio-emocional, de ésta hacen parte las subcategorías: reconocimiento de la emoción en el otro y la expresión de las emociones para la convivencia y ésta a su vez genera una nueva categoría: elementos de las relaciones de convivencia.

Respecto a las dos grandes categorías, cabe decir que ambas hacen presencia en la construcción de las emociones que hacen parte integral del ser ciudadano. Entendiendo el ciudadano como un ente social que se reconoce primero en sus competencias intrapersonales y posteriormente en sus relaciones interpersonales. Según los lineamientos de los estándares curriculares en competencias ciudadanas, ambos aspectos se manifiestan en los comportamientos y las actitudes sociales.

En principio, se encontró una discordancia en las competencias ciudadanas emocionales, pues éstas se comprenden como la disposición para sentir y expresar emociones de manera adecuada, reconociendo las emociones en el otro y logrando desarrollar empatía con éste; sin embargo, las manifestaciones de ellas al interior del aula evidenciaron poca asertividad, baja empatía y como resultado general un ambiente poco conciliador.

Dichas competencias plantean como punto de partida para el desarrollo de la conciencia emocional y la regulación emocional, la competencia emocional.

4.2.1.1 *Competencia emocional.*

La competencia emocional reflejó en los jóvenes su capacidad para dar nombre a las emociones a través de la construcción de significados, después, la identificación de las situaciones emocionales, luego la valoración de las emociones logrando expresarlas en sus diferentes interacciones y finalmente el auto reconocimiento.

Es relevante destacar que dentro del proceso en el aula los estudiantes tuvieron una sensibilidad al momento de reconocer las propias emociones y cómo expresarlas.

Para una comprensión más detallada del concepto competencia emocional, se analizan las dos subcategorías que la conforman, conciencia emocional y regulación emocional.

4.2.1.1.1 *Conciencia emocional.*

La conciencia emocional consiste en conocer las propias emociones mediante la autoobservación.

La presencia de la conciencia emocional permitió a los estudiantes nominar cada emoción, reconocerla y expresarla en cualquier contexto, en este caso, el aula de clase. Los estudiantes aceptan que hay emociones que dan alegría y gozo, y otras nos dan sus opuestos, rabia, impotencia y tristeza.

Por esto, se entiende que es necesario en primer lugar, un proceso de concienciación de las emociones y verbalización de las mismas.

Para la conciencia emocional se integraron los siguientes aspectos:

- ✓ Significados: es dar nombre y composición a los conceptos de emoción y manejo de ésta.

Implicó definir las emociones que emergieron en el aula, en el compartir diario y en sus formas de relacionarse.

En el proceso de construcción de conceptos, los estudiantes abordaron de manera singular los conceptos de emociones y de control o manejo de la emoción.

ED / Trans / S5: «Todos pensamos en el punto de equilibrio de las emociones» (control de emoción)

EC / Trans / S5: «En(...) saber manejar las emociones la de controlar, en los momentos adecuados».

EK / Prod. est / S3: «es un sentimiento dado por una acción, o un momento, como el miedo que se da en momentos de peligro, es un estado de animo».

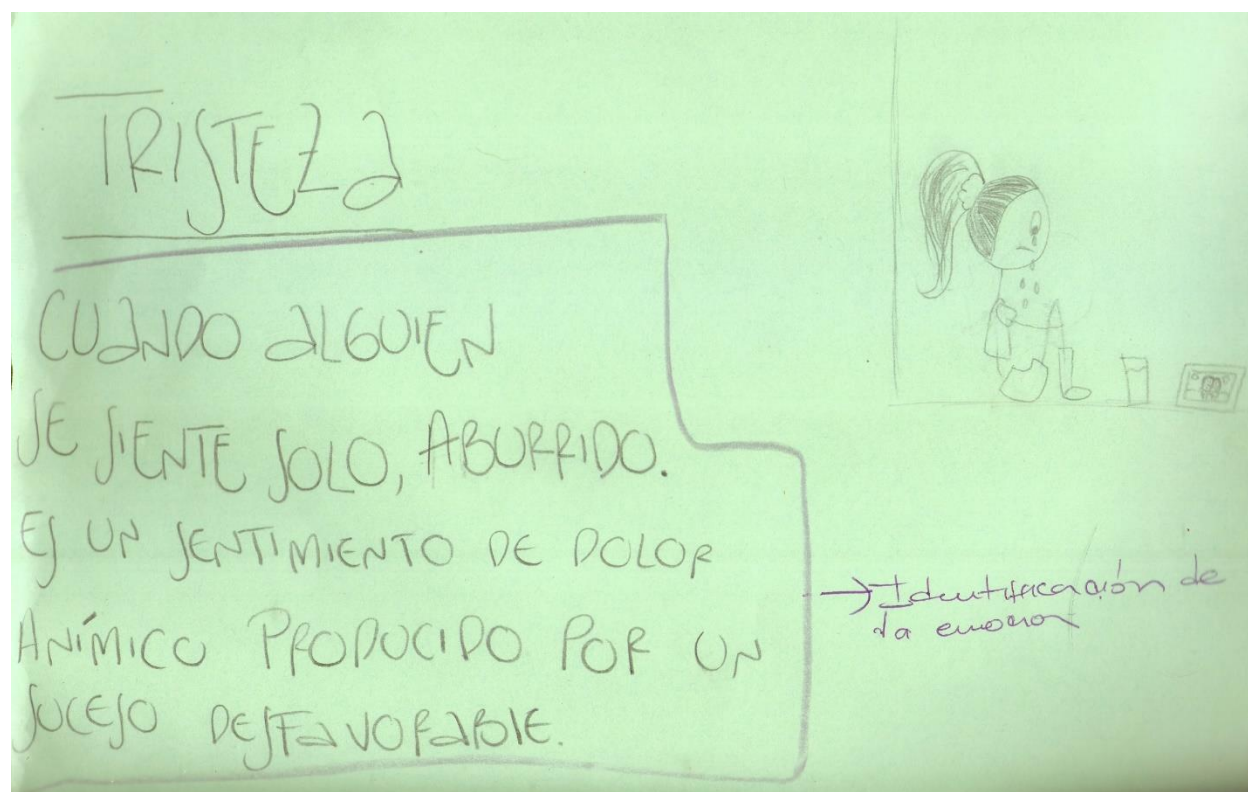


Ilustración 2. Denominación de la emoción: «tristeza».

Fuente: elaborado por EB, EF, EP y EG.

✓ Valoración de las propias emociones: después de dar nombre propio a las emociones, valoraron dicha emoción de acuerdo con la intensidad en que la sintieron. Los estudiantes

clasificaron las emociones entre positivas y negativas a partir de las actuaciones manifestadas en la convivencia en el aula. La emoción negativa con valoración más alta fue el odio y la más baja fue la tristeza, en esta escala se pasó por otras emociones, algunas de ellas fueron el resentimiento y la ira; de la misma manera, la emoción positiva con valoración más alta fue la alegría y las más bajas fueron la satisfacción y la empatía, dentro de esta gama también se encontraron la euforia, el entusiasmo, la diversión, el afecto, entre otros.

En la dinámica grupal se evidenció la conformación de subgrupos que surgieron a raíz de intereses y aficiones comunes. Cada uno de los subgrupos cumplió un rol dentro del aula de clase y fue reconocido, apreciado o valorado de acuerdo con la empatía que generó frente a los demás subgrupos.

EKM / Prod. est / S5: «cuando se dan discusiones por cosas que nos parece injustas nuestras emociones son de ira, tristeza, depresión».

EKM / Prod. est / S1: «Me estreso con gestos de rabia o de tristeza, y me emociono al final de felicidad».

EK, EM, EN, EBC / Prod. est / S4: mapa conceptual.

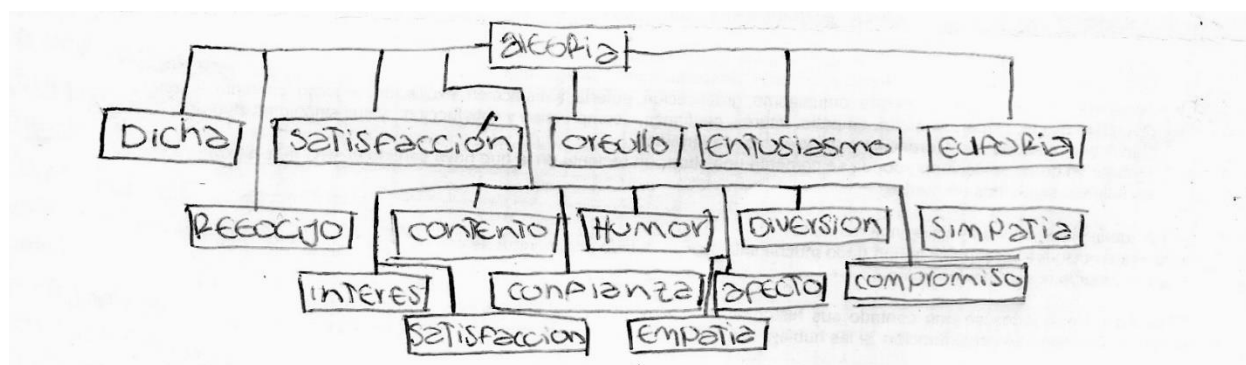


Ilustración 3. Valoración de la emoción: «alegría».

Fuente: elaborado por EK, EM, EN y EBC.

✓ Expresión de las emociones: se basó en la comunicación de las emociones a través de gestos, expresiones faciales, capacidad de escucha y la verbalización de la emoción sentida en forma clara y eficaz.

Las formas habituales de expresión de las emociones se generaron en cada momento de interrelación en el aula de clase, en el compartir diario. Por ejemplo, la expresión de la emoción de tristeza en los estudiantes se manifestó a través de rostro mohíno, desanimado e inclusive en llantos; y la emoción de alegría fue manifiesta por medio de risas y algunas veces expresiones de júbilo.

EE / Trans / S1: «expreso tristeza, llorando».

EDB / Prod. est / S3: «tristeza cara larga, desánimo, sin ganas de nada».

ECM / Trans / S1: «hace gesto de llorar, frotándose las manos en sus ojos tristeza».

✓ Identificación de las situaciones que generan emociones: los jóvenes revelaron su capacidad para reconocer las emociones que se generaron en ellos por las diferentes situaciones emocionales vividas en la cotidianidad.

Los estudiantes constataron que existen comportamientos de los otros que les mueven o les generan emociones. Esto sucede porque hay situaciones en el aula donde hay confrontación entre diferentes valores expresados en los actos cotidianos. Por tanto, la manifestación del enojo fue reconocida cada vez que se presenciaba un comportamiento diferente frente al grupo y otro cuando estaban en presencia del docente, aludía a un choque de valores entre hipocresía y honestidad, agresividad y amabilidad, egoísmo y solidaridad.

EP / Prod. est / S2: «me produce rabia la pareja discutiendo de forma agresiva».

EJS / Prod. est / S2: «Persona que utiliza la agresividad para obtener lo que quiere me molesta, me da rabia».

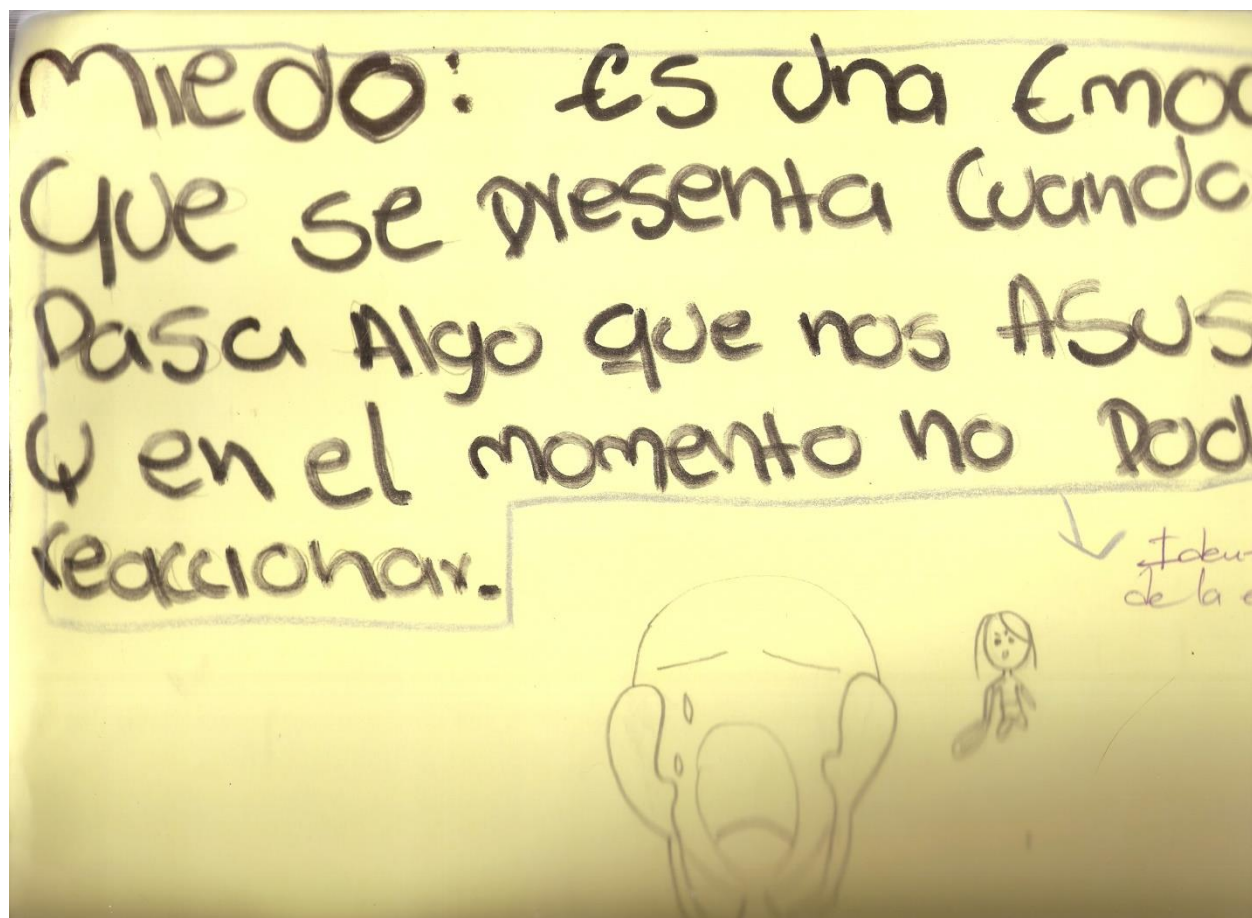


Ilustración 4. Identificación de una situación que produce la emoción: «miedo».

Fuente: elaborado por EB, EAM y EKM.

✓ Auto reconocimiento de las emociones: partió de la percepción precisa de las propias emociones, su etiquetado y el reconocimiento como un ser emocional y social; los estudiantes lograron interiorizar sus emociones y por medio de la autocrítica reconocieron cuáles son sus puntos más débiles.

El auto reconocimiento permitió a los estudiantes referenciar la definición personal de sus emociones, éstas lo diferencian del otro, lo identifican o le dan disparidad en el medio preparándolo hacia la búsqueda de su identidad emocional.

ECR / prod. est / S5: «la ira y la grosería... porque me enoja casi por cualquier cosa».

EFO / prod. est / S5: «que debemos de dejar la pereza y trabajar más y dejar la agresividad».

La categoría conciencia emocional logró evidenciar las actitudes emocionales como un conjunto de pautas básicas para relacionarse. Este hecho demostró a los estudiantes que el conocimiento de las propias emociones les facilita llegar a la comprensión de su realidad. Ello, contribuye en entender que la percepción del mundo es mediada a través de un conjunto de normas y expresiones emocionales identificadas, expresadas y valoradas.

El proceso de toma de conciencia emocional, debería considerarse como una finalidad más de las ciencias sociales; ya que la escuela está en la obligación de ser apoyo en la construcción de la identidad a través de escenarios de participación, colaboración y elaboración de criterios emocionales. Como consecuencia de dicho proceso, se está poniendo fundamento a la construcción de ciudadanía porque primero se fortalecen las competencias intrapersonales para posteriormente reflejarlas en la comunidad educativa. En consecuencia, se deben disponer de programas diseñados para implementar la educación emocional, que le permita a cada niño desarrollar su potencial, pero principalmente a entender e identificarse como ser social.

Continuando dentro de la gran categoría competencia emocional, se da pie a la segunda subcategoría regulación de las emociones, en la que se ubican la manifestación y la reacción de las emociones, frente a las distintas relaciones y situaciones de convivencia en el aula.

4.2.1.1.2 Regulación de la emociones.

La manera como los estudiantes regularon sus emociones en la cotidianidad del aula no fue apropiada en términos generales; entendiendo que dicho manejo debería ser la habilidad para controlar la emoción pero no reprimirla. Así mismo, el objetivo de la regulación emocional es el equilibrio no la supresión emocional puesto que cada emoción es significativa para el ser humano, lo que se hace necesario es el sentir de manera proporcionada de acuerdo con las circunstancias.

Por parte de los jóvenes hubo disposición para apreciar y valorar el comportamiento dentro del aula, ellos concluyeron en torno al proceso de regulación que pocas veces controlan adecuadamente sus emociones. La base de esta conclusión fue la observación de comportamientos donde emitían agresiones verbales, físicas y relacionales.

Al desplegar esta subcategoría, se encuentran dos aspectos:

✓ Manifestación de las emociones: las conductas y los comportamientos expresados por los estudiantes derivaron de las emociones que fueron movidas por diferentes estímulos. Los jóvenes manifestaron las emociones de diferentes maneras a través de acciones corporales en un momento dado, en las relaciones interpersonales con sus pares o con docentes dentro del contexto escolar; usualmente las formas de manifestación se caracterizaron por ser no adecuadas. El origen de dichas manifestaciones es diverso, en unas radica por ser criterios personales en la aceptación del otro, en otras dependió de la emotividad frente al estímulo externo; y finalmente, por las dinámicas de convivencia dentro del aula frente a la norma.

ESE / EAL / EPT / Prod. est / S2: «actitudes agresivas, palabras amenazantes y reacción con golpes...»

✓ Reacciones emocionales poco asertivas: los discentes afrontaron las emociones negativas sin mediar esta experiencia con estrategias de auto control, situación que se evidenció en la duración y en la intensidad de esos estados emocionales. Tampoco, se apreció que auto gestionaran de manera consciente las emociones negativas en búsqueda de su bienestar emocional.

La convivencia en el aula permitió identificar las reacciones de las propias emociones de los estudiantes en diferentes momentos, gracias a situaciones en las que ellos se involucraron. Así mismo, hubo múltiples respuestas o reacciones emocionales que en general fueron impulsivas,

agresivas, groseras, con desidia... Sin embargo, cuando los estudiantes autoevaluaron la reacción reconocieron que su proceder no fue apropiado, que pudieron haber dado una mejor respuesta. Esto hizo manifiesto el bajo control para reaccionar emocionalmente, situación que permea el manejo de las relaciones interpersonales.

EM / Trans / S5: «elige a EH le digo que se quede callado y contesta raro cuando se le dice algo usted se incomoda, se irrita».

Para que la subcategoría regulación emocional se presente en los jóvenes, se hace necesario el desarrollo de la conciencia emocional, ya que no es posible tener un manejo o control de las emociones si no existe un reconocimiento en el sujeto sobre la emoción que siente. Esta situación acontece porque hay una relación intrínseca entre la emoción sentida y el comportamiento expresado por el individuo.

Por tal motivo, la regulación emocional de los discentes, teniendo en cuenta la expresión conjunta de las manifestaciones y las reacciones emocionales, se puede decir que fue poco operante. En vista de ello, algunos estudiantes prefirieron aislarse, no hablar nada, reprimir sus emociones y no confrontar la situación de manera que canalizaran lo que estaban sintiendo. Otro aspecto en este sentido es que algunos estudiantes manifestaron sus emociones de acuerdo con la educación emocional que recibieron en familia, hicieron reproducción de los modelos vistos y vividos en sus hogares.

4.2.1.2 Competencia socio-emocional.

Es la expresión conjunta de pensamientos, emociones y comportamientos para lograr relaciones interpersonales satisfactorias en cualquier contexto de acuerdo con las valoraciones que cada individuo hace de las emociones. En otras palabras, las características de la competencia socio-emocional permiten al sujeto considerar las emociones expresadas por el otro

a partir de canales de comunicación verbal y no verbal con el objetivo de lograr ser empático con la realidad de su congénere.

En esta competencia los estudiantes lograron hacer el reconocimiento del ambiente escolar que se vive al interior del aula, destacando los elementos que no permiten una convivencia adecuada. También, vislumbraron la posibilidad de mejora frente a esta situación, si hay un compromiso constante y un aporte de cada uno de los integrantes del grupo para construir un «bien estar común».

Dentro de esta gran categoría se encuentran inmersas las sub categorías: reconocimiento de la emoción en el otro y expresión de la emociones para la convivencia. De esta última subcategoría se desprende la categoría emergente elementos de relaciones de convivencia.

4.2.1.2.1 Reconocimiento de las emociones en los demás.

Los estudiantes fueron capaces de percibir las señales que emitió el otro a raíz de lo que sentía. Frecuentemente las expresiones de las emociones del otro, se realizaron a través de gestos faciales y corporales, ademanes, formas de movimiento, tono de voz, entre otros, pocas veces ellos verbalizaron sus emociones.

Los jóvenes reconocieron al otro, ya que lograron identificar la emoción de los integrantes del grupo mediante las manifestaciones emocionales expresadas en las actividades desarrolladas cotidianamente. Por ejemplo, identifican que el compañero EP es muy iracundo y que la compañera EC grita muy fuerte y no logra controlar sus emociones.

Por tanto, el reconocimiento emocional hacia el otro es una forma de identificación de la persona, donde consideran que sus pares expresan emociones de forma distinta dentro de las dinámicas relacionales existentes en el aula de clase, de manera que el individuo tiene unos rasgos de identidad contruidos a partir del escrutinio hecho por los otros.

EJ / Trans / S1: «rabia porque se ve sus expresiones en su cara».

EGDC / Prod. est / S1: «tristeza porque tiene que cambiar todo en su vida, soledad, porque no tiene a nadie, angustia porque no sabe qué hacer».

EQ / Trans / S1: «le impacto la tristeza por el ejemplo y la cara de la señora».

El reconocimiento de las diferencias les permitió a ellos aceptarse como seres emocionales, expresivos y sociales dentro de la comunidad educativa, particularmente con una identidad no sólo individual sino también a nivel grupal.

4.2.1.2.2 Expresión de las emociones para la convivencia.

Como consecuencia de la regulación emocional inapropiada, las relaciones entre los estudiantes fueron poco asertivas, hacían alusión a aspectos de la cotidianidad que volvían turbio el clima emocional o lo entorpecían. Hubo un común denominador en situaciones conflictivas, la falta de respeto y las formas para la comunicación de las emociones; la primera también fue reconocida como característica general en la expresión de las emociones en relación con el otro.

En el ejercicio de análisis hecho por los jóvenes, éstos lograron considerar que se hacen necesarios algunos elementos para las relaciones de convivencia; también, sugirieron la apremiante necesidad de observar más al otro, «estar pendientes del otro» con el objetivo de lograr el entendimiento emocional de éste de una manera más precisa y categórica.

Dentro de ésta subcategoría, están inmersos los elementos de relaciones de convivencia, y de la relación entre los elementos se comprenden dos posibilidades: las buenas relaciones y las malas relaciones.

✓ Elementos de relaciones de convivencia.

Los estudiantes consideraron como elementos constitutivos de la convivencia en el aula en el aspecto relacional: el respeto, la comunicación, la asertividad y el apoyo emocional. También,

vislumbraron cómo el ambiente escolar es influido por el estado anímico de las relaciones. Éstas últimas inciden directamente en el clima dentro del aula afectando la convivencia. Después de haber identificado los elementos constitutivos de la convivencia, los estudiantes dijeron cómo deben ser las buenas relaciones en el grupo, con la finalidad de expresarse, relacionarse y convivir en un ambiente social agradable.

Los jóvenes describieron elementos de convivencia adicionales a los ya mencionados, admitiendo que éstos podrían dar una mayor profundidad a las relaciones e interacciones. Arguyeron aspectos como la colaboración, la necesidad de pautar reglas que reflejen acuerdos y límites a nivel grupal (dentro y fuera del aula), el orden, la unión, promover actitudes armónicas y amables, madurez en su proceder, finalmente, aprender a convivir con el otro en las diferencias, asimilando que el otro también tiene las mismas necesidades y el punto de partida para ello es la escucha activa; aspectos entendidos como pilares de las buenas relaciones. Por consiguiente, lograron admitir de los elementos anteriormente nombrados a nivel grupal que la colaboración entre pares y la solidaridad son componentes presentes dentro de la convivencia, pero aún es precaria su capacidad empática.

ED / Trans / S3: «pero más asertiva».

ETODOS / Prod. est / S6: «elementos comunicación, respeto, orden».

EE / Trans / S6: «comprendernos todos ó sea llevarnos bien ayudar a los demás que está mal los que llevan al mal son los más necesitado ayudar al que esta desubicado que está mal».

EK / Trans / S5: «responde todos somos un grupo todos somos un equipo entre todos tenemos que darnos la mano colaborarnos ayudarnos respetarnos y para eso estamos muchachos para convivir».

EAL / Prod. est / S3: «decirle a alguien en quien confíes mucho intentando decirle a alguien como me siento para que me apoye».

Los discentes reconocieron que en ausencia de los elementos constitutivos de la convivencia se configuran las malas relaciones. Encontraron debilidades en la dinámica relacional, tales como la falta de respeto, el maltrato al otro, los comportamientos obsesivos, no pedir permiso ni ser cortés, el desaseo y el desorden en el salón de clases y una comunicación poco eficaz. Adicionalmente, lograron manifestar que al interior del grupo existen subdivisiones y éstas permean las relaciones escolares tornándolas más desagradables, afectando la convivencia y el contexto.

En cuanto a la forma de dichas relaciones, coinciden en que se desarrollan en un ambiente intolerante y poco asertivo. Además, sugieren como acciones para contrarrestar la hostilidad del ambiente emocional desarrollar y fortalecer la habilidad de intuición e interpretación de las expresiones faciales, los gestos corporales, los tonos de voz, las señales y los movimientos, en general, de todas las manifestaciones actitudinales con las cuales su análogo expresa emociones.

El EK elige que «salga ED (La Chama) a pesar de que es mi mejor amiga a veces me incomoda un poquito que fastidia mucho por ejemplo a veces estoy escribiendo y me dice: “chamo chamo chamo” y le respondo: “que” y me dice: “no nada” es como muy intensa».

Para finalizar, los discentes amonestaron dos aspectos que agudizan la poca asertividad al interior del grupo. En primer lugar, el consumo de sustancias psicoactivas porque produce una ruptura en la construcción del tejido social, y en segundo lugar la forma como son construidas las normas, haciendo énfasis en el proceso de estructuración del Manual de Convivencia, ya que se sienten ajenos a los procesos allí registrados y descritos. Según su juicio, no son tenidos en cuenta para definir las directrices que dirigen y dan el norte a la convivencia y disciplina

institucional, motivo por el cual los estudiantes afirman que son medidas ineficaces y poco pertinentes para realizar los acompañamientos pedagógicos y formativos, pudiendo potencializar el impacto educativo en el sujeto y consecuentemente en el grupo.

La dinámica emocional en la convivencia en primer lugar, permitió que los estudiantes iniciaran su proceso de concienciación emocional, consecuentemente, como ésta tiene una relación directamente proporcional con la regulación emocional, esta segunda es precaria e insuficiente; sin embargo, reflejaron su capacidad para auto reconocerse emocionalmente. En segundo lugar, los estudiantes fueron capaces de reconocer las emociones en el otro pero la expresión emocional en la convivencia no fue adecuada ni pertinente.

Actualmente, las competencias ciudadanas emocionales son consideradas como un elemento constituyente del ser humano y por ende pasan a ser una necesidad educativa a tener en cuenta dentro del proceso de formación integral; también, los diferentes Estados, naciones, departamentos y municipios, tratan de responder desde políticas educativas a esta «nueva exigencia».

En el caso colombiano, una de las funciones primordiales de la escuela debería ser evitar el analfabetismo emocional y político, pero esta responsabilidad se difumina a través de estándares y competencias ciudadanas propuestas por el MEN, que enmarcadas en el discurso desgastado de la «transversalización», no responden de forma pertinente pues desconocen el contexto y las necesidades particulares de las comunidades, además de carecer de un soporte didáctico que oriente la práctica pedagógica de éstas; es decir, el MEN propone y publica la guía N° 6 «Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas» en ella da un fundamento epistemológico y estructura de manera general los estándares de acuerdo con el nivel educativo.

El desarrollo de las competencias ciudadanas emocionales permite la construcción de relaciones interpersonales satisfactorias aprovechando las diferentes situaciones de las dinámicas relacionales; no obstante, la indiferencia, el irrespeto, la comunicación ineficaz, la generación de conflictos, la toma de decisiones egoístas y no asertivas, la regulación de las emociones inadecuada, la limitada comprensión de la alteridad, entre otras, no permitieron el fortalecimiento y la reparación del tejido social al interior del grupo. La unidad didáctica permitió desde las competencias ciudadanas emocionales, iniciar el proceso de concienciación emocional, identificar las expresiones de las emociones en el otro y cómo la manifestación de dichas emociones influye en la convivencia, en el clima emocional y relacional del aula.

4.3 Reflexión sobre las prácticas pedagógicas en el aula

Comprendiendo las ciencias sociales como la reflexión sobre las relaciones que se construyen a partir de los comportamientos del ser humano y las dinámicas de las organizaciones en las que está inserto, se deberá enmarcar la práctica docente como un conocimiento en la acción, en la cual se engloban los saberes planteados desde los componentes de las competencias: saber conocer, saber hacer y saber ser, concatenados y entrelazados en un proceso continuo de interpretación de dichas competencias. La enseñanza de éstas desde las ciencias sociales, plantea otras posibilidades de actuar en sociedad, de convivir con el otro y relacionarse con su entorno familiar, escolar y social.

No obstante, hay que destacar en la práctica docente de la investigadora su perfil de formación profesional en Licenciatura en Educación Física y Recreación, con Especialización en Gerencia del deporte y la Recreación, ya que su experiencia ha estado enmarcada en un currículo práctico, con encuadre en el activismo, didácticamente sin una profundización en la construcción del conocimiento científico por parte de los estudiantes, por la misma naturaleza del área de

Educación Física. Sin embargo, en el ejercicio investigativo y en el desarrollo de la U. D. la docente logró acercarse a las ciencias sociales, aproximarse a los significados sobre la construcción de sociedad y ciudadano, para transitar hacia un conocimiento más amplio de la práctica docente y la implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas y asertivas a la hora de enseñar y acompañar el proceso formativo de las CCE.

De otro lado, los estudiantes (unidad de trabajo) con quien se desarrolló la U. D. carecían de unas competencias ciudadanas básicas, mínimas, en relación con la educación emocional, referenciando específicamente a las CCE; de tal manera que los jóvenes presentaban múltiples dificultades de convivencia y en sus relaciones interpersonales en el aula de clase.

Además, cabe destacar de la institución educativa donde se desarrolló la U. D., su propuesta de modelo pedagógico ecléctico, ya que vincula elementos humanistas, constructivistas y hermenéuticos, situación que agudizó las dificultades para las orientaciones didácticas en las áreas fundamentales y obligatorias.

Después de esta caracterización del contexto pedagógico, es necesario resaltar en la docente a partir del ejercicio investigativo, como logró interpretar mejor las dinámicas del aula con una mayor profundidad y profesionalismo, gracias a que en el proceso de aprendizaje existe una reeducación desde la praxis didáctica pedagógica. Reconoció que hay reproducción de los estilos y saberes de los docentes que fueron sus mentores al inicio de su carrera profesional; además, en dicha reproducción de estrategias no tenía presente los educandos, sino los contenidos.

En relación con los estudiantes, éstos carecían de unas CCE y no facilitaron la convivencia en el aula, por tanto el ambiente era conflictivo y represivo. Esta situación se convirtió en la oportunidad para que la enseñanza de las ciencias sociales llevara a creer que hay otras

posibilidades y mejores formas de actuar, de convivir con calidad y de relacionarse con el entorno.

El modelo empleado en la construcción de la U. D. fue el socio constructivismo, la aplicación de ésta, la interacción social estudiante y comunidad circundante (aula) y las experiencias del conocimiento se dieron por medio de clases prácticas. Este proceso se caracterizó por la comprensión del contexto y sus situaciones. El conocimiento se construyó con los estudiantes por medio de los saberes previos, el estímulo, la sensibilidad, las experiencias reales y la interacción con su ambiente real, dándole relevancia a las estrategias de aprendizaje colaborativo. La investigadora se incorporó en las actividades con los estudiantes y ello significó identificar una mejor intencionalidad de los aprendizajes. Las situaciones fueron realmente significativas en la búsqueda de una mayor comprensión de la convivencia en el aula, situaciones que se aplican en las CCE.

El aprendizaje se dio a partir de la construcción del conocimiento en educación emocional y la convivencia en el aula, mediante la conceptualización, la indagación de sus conocimientos previos, la exploración del objetivo, la descripción de sus competencias ciudadanas emocionales por medio de preguntas problematizadoras, la exploración de sus expresiones, manifestaciones, el reconocimiento y la solución de problemas mediante la regulación de las emociones y las pautas de convivencia.

De acuerdo con lo planeado se hicieron muchas actividades la cuales se hubieran podido sintetizar o agrupar; por ejemplo, el desarrollo de la sesión uno se realizó durante diez horas de clase, pero además faltó tener en cuenta aspectos en el diseño de la unidad didáctica que permitieran abordar los temas con mayor pertinencia, en otras palabras, no se incorporaron elementos ni instrumentos que permitieran realizar el diagnóstico del grupo.

El rol del docente en el desarrollo de la unidad didáctica fue de motivador del proceso. En sus inicios se inclinó al transmisionismo y activismo propios de modelos pedagógicos tradicionales, sin embargo, al transcurrir las sesiones se afianzaron los preceptos del constructivismo. La docente en su práctica movilizó la enseñanza hacia un proceso de conceptualización que se reflejó en el aprendizaje de los estudiantes en relación con la concienciación emocional; también, lograron identificar elementos que permiten las buenas relaciones para la convivencia y las manifestaciones de las CCE desde la perspectiva de cambio frente al modo de actuación en el ambiente escolar. Destacaron el respeto, la comunicación, la asertividad y el apoyo emocional como elementos ausentes y necesarios para fortalecer la dinámica del grupo.

Los conocimientos didácticos se dieron desde la construcción e integración de los aprendizajes de las CCE y la educación emocional frente a la conceptualización de: la emoción, los tipos de emociones entre positivas y negativas, la regulación de estas y cómo debería ser la apropiación de unas normas claras para las competencias CCE y la convivencia en el aula. Paralelamente se propició el uso del lenguaje como herramienta de interacción social mediante.

La propuesta de la unidad didáctica se centró en el alumno y la transversalización de los contenidos cognitivos con los procesos emocionales que están dirigidos hacia el ambiente escolar, familiar y comunitario, introduciendo estrategias como el video, el cortometraje, las imágenes, las presentaciones en power point, el cuestionario, el mapa conceptual, entre otros, permitiendo un acercamiento a las realidades de los estudiantes.

Encaminar a los estudiantes para la construcción de sociedad, requiere abrir la puerta a un espacio donde se establezcan criterios básicos de convivencia: normas, derechos, posiciones críticas y relaciones interpersonales adecuadas y de calidad; por medio de dichas construcciones se deben respetar los criterios y las posturas de los demás, promoviendo así la participación y las

discusiones dadas desde lo cotidiano. Dicha convivencia exige el fortalecimiento del sujeto como ciudadano, planteada desde las CCE en el ámbito de convivencia para la paz como elemento de formación escolar primordial.

Para ello, se hace necesario que la escuela transite de un currículo teórico-práctico hacia uno crítico social que propenda por la familiarización del estudiante con el análisis, la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico frente a la problemática social y las manifestaciones emocionales, para así poder resignificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, el actuar de forma coherente trascendiendo la realidad existente en el aula y desarrollando un aprendizaje significativo en el estudiante hace de la enseñanza un proceso continuo y sistemático en evolución.

Las diferentes características de los estudiantes deben ser consideradas en el proceso de enseñanza, ya que el punto de partida es el alumno; por consiguiente, la creación de nuevas propuestas a partir de estrategias de aprendizaje, medios e instrumentos de apoyo y de soporte, recae sobre el diseño y la ejecución de ejercicios de acompañamiento con el apoyo de otros para la realización de un nivel superior en la tarea de aprender.

Para generar ambientes de aprendizaje, se deben encaminar en primera instancia las relaciones entre los actores del aprendizaje. La apuesta está en estimular un proceso de cambio en el sentir, pensar y hacer. En otras palabras, ofrecer diferentes alternativas para afrontar y solucionar los problemas cotidianos del estudiante en sus formas de pensar y sentir, interrogando su cotidianidad en las relaciones de convivencia y educación emocional que enmarca las relaciones interpersonales e intrapersonal planteada desde la investigación.

5 Discusión

5.1 Una mirada sobre la ciudadanía

...la conocida definición de ciudadanía... alude a un *status* que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese *status* son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica. No hay principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes, pero las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones. (Marshall en Cordera, Ramírez, y Ziccardi, 2008, p. 39)

Ser ciudadano según Marshall, parte de la dimensión social del ser humano, condición natural e innata; pero además de ello, se le comprende como sujeto de derechos y por ende de deberes. Según esta percepción, el hecho de estar inmersos en la comunidad educativa Fabio Vásquez Botero (y a su vez, ésta es reconocida a nivel social), los estudiantes deberían ejercer su ciudadanía de manera activa, responsable, comprometida y crítica.

Ante este panorama, se hace necesario desde la educación básica responder a los desafíos contemporáneos de la sociedad del siglo XXI, especialmente, con los nuevos objetivos de la educación de las generaciones de relevo que exigen modificar los pilares del conocimiento y el hacer por los pilares del aprender a vivir juntos y el aprender a ser, toda vez que la praxis educativa ha sido epistemocéntrica con el satélite del pragmatismo.

5.2 ¿Qué tipo de educación ciudadana acontece?

En un intento por responder a esta necesidad, la escuela orienta sus esfuerzos por formar ciudadanos desde el equilibrio entre los derechos sociales-colectivos y los individuales, de ahí que el MEN publique la Guía N° 6 «Estándares Básicos de competencias ciudadanas», como

marco de referencia en el que propone que la formación de los ciudadanos precisa de conocimientos específicos y para ello se hace necesario ejercitar diferentes tipos de competencias ciudadanas.

Chaux (2004) como coordinador del equipo formulador de competencias ciudadanas, plantea tres ámbitos en los cuales se reúnen dichas competencias: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, y, Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; también propone cuatro tipos de competencias: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, para la formación del ciudadano.

La propuesta de educación ciudadana está estructurada por niveles de formación, de primero a tercero, cuarto y quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno, finalmente décimo y undécimo. En cada uno de estos niveles se incorporan los estándares para el desarrollo de las competencias ciudadanas emocionales, en total veinticinco (25) estándares distribuidos de manera no proporcional entre los niveles anteriormente mencionados.

Para este trabajo investigativo, solamente se tomaron como referencia las competencias ciudadanas emocionales, comprendidas según el MEN como:

... las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia. (2004, p. 13)

Al analizar y contrastar los diez estándares correspondientes a los grados primero, segundo y tercero, con los aportes teóricos presentados por Bisquerra (2003) y Goleman (1996), se encuentran relaciones congruentes. Con el primero hay coincidencias respecto al desarrollo de la conciencia emocional y la regulación emocional, elementos que aportan y fundamentan la competencia emocional; sin embargo, los estándares omiten el desarrollo de la capacidad para

que los estudiantes identifiquen las situaciones que generan las emociones. Por su parte, los elementos análogos en Goleman, son la conciencia de uno mismo y el manejo de las emociones, como dos de los cinco componentes de la inteligencia emocional. Según estos planteamientos, el nivel de desempeño de las competencias ciudadanas emocionales de los jóvenes de grado noveno con quienes se realizó el trabajo de campo, responde y coincide con los estándares propuestos para los grados primero, segundo y tercero; de manera consecuente con el proceso de concienciación emocional y su insuficiente capacidad para regular emociones.

Esta evidencia confirma la necesidad de plantear la educación emocional desde los primeros años escolares, ya que actualmente no se ve explícito en el currículo institucional, ni siquiera se aplica la estrategia de la «transversalización» de las competencias ciudadanas entre las diferentes áreas fundamentales y obligatorias. Por tanto y de manera explícita, se debe incorporar la educación ciudadana y emocional, en las áreas de Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Humanidades, Religión y Educación Física dentro del Proyecto Educativo Institucional – PEI –, así como también en al menos tres de los proyectos pedagógicos obligatorios que deben desarrollar las instituciones educativas: a) educación para el ejercicio de los derechos humanos, b) educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía y c) educación ambiental. Estos aspectos aún no se plantean como procesos articulados dentro de la escuela, para así poder dinamizar la educación emocional mediante el desarrollo de las competencias ciudadanas emocionales, como lo indica la Ley General de Educación (115) en el artículo 148, citado por el MEN en la cartilla 1, Brújula:

[...] acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y

problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación. (2011, p. 20)

Por otro lado, para el nivel de cuarto y quinto de primaria, tres de los cinco estándares están orientados a desarrollar la competencia socioemocional y los dos restantes se enfocan en el fortalecimiento de la regulación emocional.

Se interpreta en la distribución de los estándares de competencias ciudadanas emocionales al confrontarse con el modelo propuesto por Bisquerra (2003), que el desarrollo de la conciencia emocional de los estudiantes debe darse en los grados primero, segundo y tercero de primaria porque en los siguientes grados y niveles de formación no se encuentran más estándares que propendan por el fortalecimiento del proceso de concienciación emocional, descuidando las necesidades formativas de la conciencia de los estudiantes para cada etapa particular de su vida personal y escolar, siendo necesario cultivarla de manera continua hasta llegar a los grados superiores, de tal forma que se responda pertinentemente a su nivel de desarrollo emocional según la etapa del ciclo vital que atraviesa el sujeto.

Al mismo tiempo, una de las habilidades propuestas para este nivel obedece a los «mecanismos para manejar la rabia». Bisquerra (2003) referencia éstas acciones como regulación emocional (relación entre emoción, cognición y comportamiento) complementándolas con la capacidad para autogenerar emociones positivas, frente a esto los discentes de noveno grado reconocen que las expresiones y manifestaciones de sus emociones se hacen de manera agresiva (verbal o relacional), aparte de eso, como se dijo anteriormente, en el trabajo de campo con la unidad de análisis se reflejó su limitada conciencia emocional.

El nivel de desempeño de las competencias ciudadanas emocionales es insuficiente, ya que al establecer la relación entre la estructura esbozada en la Guía 6 del MEN y las competencias desarrolladas y apropiadas por los estudiantes se encuentra que no hay correspondencia.

Asimismo, en relación con los tres estándares presentados para los grados sexto y séptimo, dos de ellos apuntan a la mejora de la competencia socioemocional en relación directa con la expresión de las emociones para la convivencia; y el último está enfocado en la regulación emocional.

La competencia socioemocional implica empatía con el otro, lo cual influye directamente en cómo se deben regular las emociones. Éste proceso entra a ser permeado y determinado por las formas establecidas como adecuadas dentro del grupo social, ya que este último define la dinámica relacional.

El proceso de regulación emocional tiene una doble dependencia entre la conciencia emocional y la competencia socioemocional, puesto que si no hay un desarrollo de conciencia emocional el proceso de regulación es poco eficaz e inadecuado, y a su vez, es el grupo social quien define las formas como deben de controlarse las emociones, esto se ve reflejado en la empatía generada con el otro. De otro modo, el proceso de regulación emocional es intrapersonal, pero no es una consecuencia ni una construcción que el sujeto hace sobre sí mismo, sino que en la relación con los otros construye, aprende, juzga y valora los modos para reconocer y controlar las emociones.

Continuando con los estándares de competencias ciudadanas emocionales, para los grados octavo y noveno se identifican la regulación emocional y la expresión de las emociones para la convivencia, nuevamente.

Dando continuidad a la línea de formación de la regulación, los estándares proponen identificar y superar el resentimiento, además, utilizar mecanismos constructivos para encausarlo. La concordancia con Bisquerra (2003) consiste en que el punto de partida para la regulación es la relación consciente con el otro y eso como fruto de la autorregulación orientada

a la generación voluntaria de estrategias de control pertinentes. Pero a partir de la investigación, los jóvenes manifiestan que al identificar sus emociones negativas, en ocasiones aisladas y muy pocas veces superan el resentimiento, además, no utilizan mecanismos adecuados para encausarlo y resolver los conflictos de manera asertiva, con ello confirman que hay pocos constructos para poder afrontar dicha emoción.

Finalmente, los tres estándares formulados para los grados décimo y undécimo no corresponden con el nivel educativo en que los estudiantes con los que se realizó el trabajo de campo, se encontraban.

Al analizar las competencias ciudadanas emocionales, éstas están encaminadas en la expresión de las emociones hacia el otro y las manifestaciones emocionales para la convivencia; es decir, solamente están dirigidas en la consolidación de la competencia socioemocional. Para Bisquerra (2008), dichos estándares deben operar desde la inteligencia interpersonal que implica dominar las habilidades sociales (capacidad para comunicarse, respetar al otro y tener actitud prosocial).

Los jóvenes identificaron pautas para la convivencia en relación con su grupo, reconocieron algunos componentes dentro de los cuales emergieron elementos necesarios para las expresiones de las emociones en la convivencia. Los elementos que facilitarán los procesos de construcción de las relaciones interpersonales al interior del aula son el respeto, la escucha activa, la asertividad y el apoyo emocional, mismos que aún no se logran desarrollar.

En síntesis, la educación ciudadana que acontece dentro del marco de la Guía N° 6 del MEN, desde las competencias emocionales confrontadas en el aula presenta el siguiente estado:

- ✓ Formación insuficiente y frágil de la conciencia emocional, aspecto muy descuidado en las etapas de la infancia y la adolescencia, sólo presente en la niñez.

- ✓ Enfoque sesgado en la regulación de las emociones, pues omite dicho proceso para las emociones positivas.
- ✓ El reconocimiento de la emoción en el otro es limitado, pues mayoritariamente tiene una perspectiva sobre la vulneración de derechos fundamentales, discriminaciones y conflictos.
- ✓ Varios estándares indican expresar indignación (rabia, dolor, rechazo) frente a situaciones que afectan la convivencia, paradójicamente gran parte de los estándares orientados al control de las emociones enfatizan sobre el manejo de la ira, el resentimiento y el miedo.

5.3 El sentido de la educación emocional

La lucha contra el analfabetismo emocional debe acontecer dentro del panorama político y educativo de nuestra nación, asimismo debe estar en la agenda pública del gobierno como necesidad de primer orden, pues se entiende que la educación emocional es un:

...proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2003, p. 27)

La educación emocional, como proceso continuo y permanente iniciado desde el hogar debe estar presente en todos los pensum académicos y en la formación a lo largo de la vida. Este proceso es caracterizado por las interrelaciones personales derivadas de las reacciones frente a las emociones expresadas en la convivencia. Es decir, es un factor de desarrollo personal y social, y, su enfoque debe estar delimitado por las etapas del ciclo vital en el que se encuentra cada persona.

Es crucial comprender esta educación como factor de prevención primaria de riesgos psicosociales y promotora de bienestar, pues considera el desarrollo de competencias, la comunicación afectiva y efectiva, el aprendizaje para vivir juntos, la resolución de conflictos, la

prevención de la violencia, la construcción de redes de apoyo, como los ejes transversales de la formación integral del ser humano.

En la educación emocional acaecen dos dimensiones: introspectiva – alteridad. De manera que en la introspección el sujeto tiene un mayor y mejor conocimiento de las propias emociones, desarrolla habilidades para regularlas, previene los efectos perjudiciales de las emociones negativas y genera mecanismos para desarrollar emociones positivas, automotivación; en términos generales, promoción de actitud positiva para afrontar la vida. Por otro lado, en la alteridad el sujeto es capaz de identificar las emociones de los demás y aprender a fluir de manera empática y asertiva.

Por eso, vivir y convivir con otros supone el respeto por los pensamientos y las emociones de los demás, la calma frente a las situaciones de las emociones que entran en conflicto, la aceptación, el reconocimiento de las emociones en el otro y la expresión de las emociones para la convivencia.

La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los/las estudiantes; los profesores/as deben enseñar y los/las estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros; es por eso que la gestión formativa de la convivencia escolar constituye la forma más efectiva de prevención de la violencia escolar. (Sandoval, 2014, pp. 160 - 161)

Por tanto, el énfasis para el desarrollo de la educación emocional y la convivencia debe ser la enseñanza de actitudes sociales y emocionales en los diferentes niveles educativos desde el preescolar hasta la secundaria (básica y media). En dicha educación, los jóvenes apelan a defender sus derechos sin recurrir a la violencia dentro del aula pero también fuera de ella,

enfocan los desacuerdos de manera diferente, saben manejar lo que sienten (controlan los impulsos y previenen la violencia dentro de su actitud emocional.)

Las competencias ciudadanas son asignadas a la escuela pero no se plantean con una estrategia metodológica, de todas formas, la alfabetización emocional implica un aumento en el manejo de la autoridad, no en el ejercicio de poder que se da en las escuelas, teniendo en cuenta la pobre acción en la socialización de algunas familias actuales.

Conclusiones

Con la ejecución de éste proyecto de investigación y la implementación de la unidad didáctica «emociones y la convivencia en el aula», se pudo identificar y establecer cómo se manifiestan las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas. Los estudiantes no adquieren las competencias ciudadanas emocionales ya que apenas empezaron el proceso de concienciación emocional, por ende no logran consolidar la competencia emocional ni la competencia socioemocional (ambas competencias son las que permiten el desarrollo de las competencias ciudadanas emocionales).

Dentro del proceso de concienciación, identificaron las emociones y lograron clasificarlas como positivas y negativas.

Se logró categorizar las manifestaciones de las competencias ciudadanas emocionales y la convivencia en el aula de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero del municipio de Dosquebradas; también, se pudo analizar dicha categorización y de acuerdo con ésta se deducen las siguientes consideraciones:

1. Se establece una relación directa y proporcional entre conciencia emocional y regulación o control de las emociones.
2. Las competencias socioemocionales influyen y determinan en gran medida el proceso del manejo de las emociones.
3. Una vez identificados los elementos de relaciones de convivencia los estudiantes lograron clasificar sus relaciones entre buenas y malas, en otras palabras, hacen un juicio moral de la dinámica con sus pares y a nivel grupal.

4. Dentro del proceso de regulación emocional los jóvenes logran identificar las reacciones emocionales poco asertivas que son un elemento que dificulta la capacidad para fluir afectivamente. La indiferencia de algunos integrantes del grupo frente a las expresiones poco asertivas de las emociones, permiten que se generen y difundan manifestaciones poco adecuadas hacia los demás.

Existe una relación indisoluble entre la educación emocional y las competencias ciudadanas, ya que la educación emocional ayuda a percibir el mundo, a conocer y poner en práctica las normas de convivencia, y finalmente, entender el entorno y como relacionarse en él.

Con la implementación de la unidad didáctica no se evidenció el desarrollo de las CCE, lo que los estudiantes demostraron fue un resultado insipiente y de cierta manera inconcluso en su formación emocional; ya que este proceso se encontraba enmarcado dentro de un ejercicio académico e investigativo de la candidata a Magíster en Educación.

En relación con la reflexión de la práctica pedagógica, se reconoce la transformación didáctica de la investigadora, pues en la planeación y la ejecución de la U. D. no sólo tuvo en cuenta los lineamientos, estándares y competencias de las ciencias sociales y las competencias ciudadanas propuestos por el MEN, sino que los integró con los planes de estudio curriculares y adicionalmente hizo las adaptaciones correspondientes con las necesidades y los conocimientos previos de los discentes con quienes trabajó.

Se transformó su praxis pedagógica pues logró hacer el tránsito del activismo a la construcción de aprendizajes significativos, no sólo desde lo estratégico sino también desde la diversificación de recursos y materiales utilizados en las prácticas y en el proceso evaluativo.

Finalmente, en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, se infiere que los estudiantes participantes en la investigación tienen vacíos de formación política y cívica, evidencias de esto

son: el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas alcanzado no es suficiente ya que no hay una construcción interpersonal que propenda por el bien común, dada la dinámica de las relaciones interpersonales en el aula. El nivel de apropiación de dichas competencias es menos que básico, pues ni siquiera los estudiantes están en capacidad de auto regularse y por ende no se generan relaciones empáticas.

La educación emocional debe propender para que el estudiante desarrolle las competencias ciudadanas emocionales, pero el sistema no provee los recursos necesarios para ello. ¿Cómo se pretende hacer un trabajo de educación emocional cuando la relación técnica docente - estudiantes sobrepasa la capacidad instalada y la atención oportuna y pertinente de los estudiantes por parte del maestro?

Recomendaciones

El desarrollo de las CCE en los estudiantes como una realidad formativa reclama y exige robustecer y fortalecer el proceso escolar en educación emocional, iniciando en la educación preescolar y continuándolo en los niveles de educación básica y media, adoptando cualquiera de los modelos propuestos por Goleman y Bisquerra; ya que se evidenció con la unidad de trabajo el inicio de su proceso de concienciación emocional de manera consecuente con el desarrollo de la U. D., puesto que el diseño curricular propuesto por la institución educativa no incorpora este rasgo en ninguna de las áreas fundamentales y obligatorias. La educación emocional hace parte de la construcción y la formación de un ser humano íntegro, no se puede descuidar este aspecto.

Los procesos para el desarrollo de las competencias ciudadanas deberán fundamentarse y orientarse inicialmente desde la educación emocional, puesto que ella ayuda al conocimiento personal, a la construcción de la percepción del mundo, y finalmente, vuelca su mirada sobre las relaciones sociales, las normas de convivencia, la comprensión y el entendimiento del entorno para relacionarse de manera asertiva con éste.

Para que las CCE se puedan consolidar, el trabajo didáctico y pedagógico debe ser continuo, sistemático y metódico. Por tanto, se hace necesario generar estrategias efectivas que permitan la apropiación e interiorización de dichas competencias para facilitar en los estudiantes el desarrollo de la ciudadanía y de un pensamiento social crítico y reflexivo.

La primera educación emocional del ser humano se imparte al interior de los hogares y las familias; sin embargo, se le asigna a la escuela la responsabilidad de educar emocionalmente a los estudiantes, por ello, se hace necesario diseñar una transversalización de la educación emocional que se vea reflejada en los planes de estudio y en los planes de área. Desde las

Ciencias Sociales trabajar convivencia y ciudadanía basada en el pluralismo y el respeto por el otro; en Ética y valores humanos fortalecer el reconocimiento personal, la alteridad y el desarrollo moral; en Religión reflexionar sobre la trascendencia, en Español analizar y fortalecer la comunicación asertiva, efectiva y afectiva; en Ciencias Naturales reconocer la neurofisiología de las emociones; y en Educación física potenciar la interacción y el trabajo en equipo.

También, hacer desde el PEI adecuaciones curriculares que permitan el desarrollo de la conciencia emocional, de tal manera que le permita al individuo reconocerse y reconocer al otro y sobre este hecho fundamentar la formación del sujeto político y ciudadano, capaz de tomar decisiones orientadas al bien común.

Además, se deberá considerar dentro del proceso de educación emocional un componente adicional de la competencia emocional, la autonomía personal, que hace referencia a la autogestión como capacidad crítica para analizar las normas sociales, buscar ayuda y recursos disponibles.

Los docentes de las instituciones educativas deben sistematizar sus experiencias pedagógicas, con el objetivo de reflexionar su práctica docente en todo momento, a la luz de las realidades existentes en el contexto escolar, de esta manera se construye saber pedagógico; además, permite identificar claves sobre el proceso de construcción de los aprendizajes significativos y las formas de evaluación pertinente con dichos aprendizajes. Por tanto, para mejorar la práctica docente es necesario tener presentes varios factores de los procesos de enseñanza – aprendizaje además de utilizar estrategias adecuadas que permitan a los discentes prepararse mejor para los nuevos retos de su vida futura.

El punto de partida para futuras investigaciones en competencias ciudadanas emocionales debería radicar en los fundamentos y avances científicos no solamente en las reformas educativas

descontextualizadas con las necesidades de los jóvenes estudiantes y los entornos educativos. De igual manera, la base para el planteamiento del problema y la justificación de nuevas investigaciones debe corresponder con diagnósticos del clima y la convivencia en el aula y así fortalecer los procesos de regulación emocional y las habilidades sociales.

Bibliografía

- Benejam, P. y Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. *Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria*, (151 – 168).
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7 – 43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95 – 114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9 – 25. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona, España: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis, S. A.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* (10), 61 – 82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Maidenhead, United Kingdom: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y (des)igualdad*. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D. C., Colombia: Ediciones Uniandes.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Impreandes, S. A.
- Colombia, Congreso de la República. Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar, (15 de marzo, 2013).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie Lineamientos Curriculares (Ciencias Sociales)*. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Serie Guías N° 6)*. Colombia: Espantapájaros Taller. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (Serie Guías N° 7)*. Colombia: Espantapájaros Taller. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Brújula Programa de Competencias Ciudadanas (Cartilla 1)*. Bogotá: Amado Impresores S.A.S. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Mapa Programa de Competencias Ciudadanas (Cartilla 2)*. Bogotá: Amado Impresores S.A.S. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf
- Cordera, R., Ramírez, P. y Ziccardi, A. (Coords.) (2008). *Pobreza, Desigualdad y Exclusión Social en la ciudad del Siglo XXI*. Madrid, España: Siglo XXI de España editores, S. A. Recuperado de http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/5002/4/Pobreza_desigualdad_y_exclusi%C3%B3n_social_en_la_ciudad_del_siglo_XXI.pdf

- Dallos, C. P. y Mejía O. L. (2012). *Resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas con estudiantes del grado noveno del Colegio Nuestra Señora de la Anunciación de Cali* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/30369D147.pdf>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Feixa, C. (2014). *De la generación @ a la # generación. La juventud en la era digital*. Barcelona, España: Ned Ediciones.
- Feixa, C. y Oliart, P. (2016). *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas*. Barcelona, España: Ned Ediciones.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- Gutiérrez, M. C., Buitrago, O. E. y Valencia, V. E. (2016). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado*. Pereira, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Martha_Gutierrez10/publication/319018410_Practic

as_educativas_reflexivas_y_la_formacion_del_profesorado/links/598b44260f7e9b07d21f6323/Practicas-educativas-reflexivas-y-la-formacion-del-profesorado.pdf

- Gutiérrez, M., Ibáñez, R. y Aguilar, R. (2013). Apuesta por la formación de competencias desde la Inteligencia Emocional. Reflexiones sobre su importancia en la docencia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (44), 77 – 92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596149>
- Hanushek, E. & Rivkin, S. (2007). Pay, Working Conditions, and Teacher Quality. *The Future of Children*, 17(1), 69 – 86. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/4150020>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: McGraw-Hill.
- Hernández, Y. F., Serpas, Y. O. y Carrascal S. N. (2012). Modelo holístico de metaescritura. *Educação em Revista*, 28(2), 35 – 60. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a03v28n2>
- Hopenhayn, M. (2015). La juventud latinoamericana. Recuento de daños, logros y esperanzas. En Hernández, A. y Campos, A. E. (Coord.), *Actores, redes y desafíos. Juventudes e infancias en América Latina* (pp. 22 – 33). Tijuana, México: El Colegio de la Frontera Norte, A. C.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Ledesma, H. (2004). *El sistema interamericano de protección de los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153 – 167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Magallón, A., Megias, M. J. y Bresó, E. (2011). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa. *Fòrum de recerca*, (16), 723 – 733. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77327/fr_2011_7_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) (2010). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional, [MEN]. (2004). *Altablero. El periódico de un país que educa y que se educa*. Bogotá, D. C., Colombia.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87284.html>
- Panciera, W. y Zannini, A. (2006) *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze, Italia: Le Monnier.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2004). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de Enseñar*. México D. F., México: Colofón, S. A. de C. V.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo Social*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones La Crujía.

- Pipkin, D., Sofía, P. y Stechina, M. (2009). Obstaculizadores y facilitadores en la formación del pensamiento social. *Cuadernos de Educación* (7), 231 – 245. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/784/739>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Editorial Graó, de Irif, S. L.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia*. Massachusetts, EUA: *The Belknap Press of Harvard University Press*.
- Restrepo, G., Sarmiento, J. y Ramos, J. (2000) *Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en la educación media*. Bogotá: Documento mimeografiado.
- Rodríguez, G. I. (2013). *Pactos de aula para el desarrollo de competencias ciudadanas* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3118/30369R696.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruíz, A. y Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá D. C., Colombia: Ascofade.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y Clima Escolar: Claves de la Gestión del Conocimiento. *Última Década* (41), 153 – 178. Recuperado de <file:///C:/Users/Daniel%20Alejandro/Downloads/Dialnet-ConvivenciaYClimaEscolar-5287732.pdf>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En Ávila, R., López, R. y Fernández, E. (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto*

- europeo y la globalización* (pp. 353 – 367). Bilbao, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568685>
- Soriano, E. y Osorio M. del M. (2008). Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60(1), 129 – 148. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2691997.pdf>
- Souza, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lrb/conclusiones_generales.html
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Sullivan, M. W. y Lewis, M. (2003). Emotional Expressions of Young Infants and Children. A Practitioner’s Primer. *Infants and Young Children*, 16(2), 120 – 142. Recuperado de https://depts.washington.edu/isei/iyc/sullivan_16_2.pdf
- Walzer, M. (1992). *What It Means to be an American*. New York, EUA: Marsilio.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park, California: Sage Publications Inc.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó, de Irif, S. L. Recuperado de <https://des-for.infd.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Anexos

Anexo 1

Consentimiento Informado

Macro proyecto de investigación: «Desarrollo de las competencias ciudadanas para mejorar la convivencia a través de la educación emocional».

Sr. (Sra.):

Por medio de este documento se quiere suministrar la información necesaria para que usted conozca el propósito de la investigación planteada con los niños y niñas de grado Noveno C - de la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, sede Campestre de la ciudad de Dosquebradas, en la cual laboro. Todo ello con el fin de solicitar su aprobación para el inicio de registros orales (entrevista, encuestas, grabación, entre otros), escritos, visuales (videos, fotografías, entre otros) y análisis de datos en los próximos días.

A continuación se explica de manera resumida:

Objetivo del proyecto de investigación: Comprender las competencias ciudadanas emocionales que emergen en la convivencia en el aula y el buen trato.

Resumen del proyecto: Se realizarán seis sesiones, por medio de la enseñanza-aprendizaje acerca de la dignidad y el buen trato fundamentado en los estándares de calidad expresados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en lo referente a las ciencias sociales y las competencias ciudadanas.

Se utilizará un enfoque socioconstructivista el cual hace uso del lenguaje como principal medio de interacción social y a través de este se comparten conceptos, experiencias y prácticas para la reflexión y apropiación del conocimiento que se construye durante la interacción entre estudiante y estudiante, así como entre estudiante y docente.

Se registrarán los sucesos durante cada sesión de clase, inicialmente utilizando medios audiovisuales como videgrabaciones, grabaciones de voz, posteriormente escritos de lo sucedido en el aula, ya sean diálogos, comportamientos de los niños y docente. La duración de cada sesión será de 120 minutos.

Además, se efectuará un encuentro previo utilizando los equipos de grabación necesarios para la observación y registro de datos, buscando la invisibilización de la cámara, es decir, que todos los participantes puedan actuar naturalmente.

Las seis sesiones serán analizadas posteriormente por medio de estrategias de análisis de investigación cualitativa. (Transcripciones, codificación, categorización, fundamentación teórica).

En todos los procedimientos descritos el participante no presentará riesgos ni consecuencias para su salud.

Es importante señalar que todos los datos personales obtenidos son confidenciales y la información obtenida será utilizada exclusivamente para fines científicos. A su vez destacar que la participación es completamente voluntaria, si no desean participar del presente proyecto de investigación, su negativa no traerá ninguna consecuencia para los niños o padres. De la misma manera, si lo estiman conveniente pueden dejar de participar en el estudio en cualquier momento de éste.

Las técnicas que se usarán en esta investigación, han sido usadas en otras investigaciones científicas, no producen dolor y no conllevan daño físico, ni psicológico, para quien lo recibe. No existen secuelas o efectos secundarios posteriores de ningún tipo, no implican un costo que se deba asumir.

Posteriormente, realizada la investigación, informaré de manera personal y privada sobre los resultados de la misma si así es solicitado.

La investigación en la cual participarán los estudiantes será absolutamente confidencial, y no aparecerán nombres, ni datos personales en libros, revistas y otros medios de publicación derivados de la investigación ya descrita.

Adicionalmente, como investigadora responsable *profesional (Olga Fernanda Pérez Henao), email (olganajuan@hotmail.com), celular de contacto (311 – 709 77 97), he manifestado mi voluntad en orden a aclarar cualquier duda que surja sobre la participación de los niños y niñas en la investigación realizada.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Yo,(nombre completo), identificado(a) con Cédula de ciudadanía No..... de nacionalidad, mayor de edad, como acudiente del estudiante, con domicilio en, autorizo la ejecución del trabajo de investigación denominado: «Desarrollo de las competencias ciudadanas para mejorar la convivencia a través de la educación emocional». También autorizo a Olga Fernanda Pérez Henao, investigadora responsable del proyecto cuya identidad consta al pie del presente documento, para realizar el (los) procedimiento(s) requerido(s) por el Macroproyecto de investigación descrito, en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero Sede Campestre en la cual labora, con los estudiantes de grado noveno C como expresa dicho proyecto.

Fecha:/...../.....

Hora:

Firma del acudiente:

Nombre del niño(a) participante:

Investigadora responsable:*Profesional

Nombre

Firma

Anexo 2

Unidad Didáctica

Macroproyecto: Desarrollo de la Emociones en las Competencias Ciudadanas
Línea de Ciencias Sociales

Título: Emociones y la convivencia escolar

Título: Emociones

Grado de aplicación de la U.D: 9°

Asignatura: Educación Física

Lugar: I. E. Fabio Vásquez Botero - Sede Campestre

Tema: Emoción

N° de sesiones: 6

Duración de cada sesión: 2 horas

Sesión: Presentación de la U. D. y Sesión N° 1

Docente Investigadora: Olga Fernanda Pérez Henao

Enfoque Pedagógico:

Esta unidad didáctica tendrá un enfoque socio constructivista apoyada desde la visión del autor César Coll, donde la utilidad del constructivismo, reside en que permite formular determinadas preguntas nucleares para la educación, contestándole desde un marco explicativo, articulado y coherente, el cual ofrece criterios para abundar en las respuestas que requieren informaciones más específicas (Coll, 1999, p. 34 citado por Pimienta, 2007, p. 2008). Otro autor como Mario Carretero, se refiere al constructivismo como la idea de que el individuo, tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos es una construcción propia (Carretero, 1997, p. 10 citado por Pimienta (2007, p. 8).

Por consiguiente, construir activamente el conocimiento, basados en lo que sabemos y en una relación activa con los que interactuamos, son teorías constructivistas desde los autores: Jean Piaget, Vygotsky, psicólogos de la Gestalt, Bartlett, Bruner y John Dewey.

Contexto:

Esta unidad didáctica se aplicará en el municipio de Dosquebradas, en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, en un grupo de 36 estudiantes en

El abordaje de la unidad como Coll, Mauri y protagonismo que asume deja de ser un receptor su interacción con el intervención del profesor prepara para convivencia constructivo, que tiene por factores cognitivos los procesos de aprendizaje proporcionadas por el como un proceso de fundamental del profesor entorno complejo de a

Para formar competencias de trabajo en grupo a por colaboración mutua a trabajar en equipo ya por lo tanto el modelo y el aprendizaje coope

Metodología:

Observación de conductas Trabajo en pequeño grupo

el grado noveno, con edades entre 14 y 18 años. En la sede Campestre. El nivel socioeconómico es medio bajo y medio. Los jóvenes se caracterizan por tener disposición para las actividades grupales e individuales.					Trabajo cooperativo. Estudio de caso. Mapa conceptual. Producción individual.
Estándares de Ciencias Sociales:					Desarrollo de los com Participo en discusio Tomo decisiones resp
Ámbitos de las Competencias Ciudadanas:					Convivencia y paz: Entiendo la importanc familiares, amigos(as) (Integradoras).
Transversalidad:					Ciencias sociales – E
Contenido Conceptual:					Concepto de emoción
Resultados de Aprendizaje:					Comprender el concep
Enfoque Pedagógico:					Socioconstructivismo
Sesión	Objetivos	Contenidos			Metodología del ¿Qué se hace?
		Conceptual	Procedimental	Actitudinal	
1	<p>Identificar las emociones que pongo en práctica en diferentes situaciones en clase de educación física.</p> <p>Reconocer los componentes de las emociones en los demás compañeros y los propios.</p> <p>Potenciar la reflexión de los</p>	<p>¿Qué es emoción?</p> <p>¿Cuáles son las emociones?</p> <p>Componentes de la emoción.</p> <p>Reestructuración cognitiva: planteamiento de puntos de vista alternativos</p>	<p>Verbalización de las Emociones en el aula para el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Preguntas previas de las emociones vistas.</p> <p>Explicación didáctica docente de la función y los</p>	<p>Participación y escucha activa por parte de los estudiantes y docentes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Valoración de la necesidad de controlar mis propias emociones.</p> <p>Tomar conciencia de las emociones</p>	<p>Organización del grupo Explicación de la sesión Llamado a lista.</p> <p>Inicio PO: Organización: en parejas (en Pequeño Grupo)</p> <p>Actividad 1: a los estudiantes presenta por primera vez imágenes de variadas emociones, este a su vez irá describiendo parejas cada una de ellas.</p> <p>Preguntas previas:</p>

	<p>alumnos sobre sus propias emociones, sus componentes y funciones; y la comprensión y tolerancia hacia otras personas.</p>	<p>con ayuda del docente – compañero acerca de la emoción.</p>	<p>componentes de emoción.</p> <p>Elaboración de un mapa conceptual en grupo.</p> <p>Simulación de situaciones y personajes.</p> <p>Definición de cada emoción por medio del “juego ‘concéntrese’”.</p> <p>Reflexión de las actividades en desarrollo.</p>	<p>propias y las de los demás.</p> <p>Interacción de los jóvenes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p>	<p>Anexo 1: Presentación de diapositivas power point e imágenes.</p> <p>¿Qué es emoción?</p> <p>¿Qué tipo de emoción es la imagen expuesta?</p> <p>Describe la imagen expuesta. Identifica qué tipo de emoción es y la causa más impacto en las imágenes expuestas y por qué.</p> <p>¿Consideras que las emociones son solamente positivas?</p> <p>¿Crees que las emociones pueden ser negativas?</p> <p>¿Cuáles son las emociones que más logras identificar?</p> <p>Después de cada pareja de respuestas, al grupo se le muestra la cual imagen fue la que más impacto.(Trabajo en Grupo)</p> <p>Explicación didáctica de la emoción, por medio de las imágenes del video en la seleccionada. Donde se responde al qué es, cómo se siente, cómo se siente y qué componentes intervienen en la emoción.</p> <p>Anexo 2: Video: Inteligencia Emocional (cerebro emocional)</p> <p>https://youtu.be/7Ax_...</p> <p>(Solo unas partes del video)</p>
--	--	--	--	---	--

					<p>Transposición didáctica</p> <p>de un mapa conceptual para dar respuesta a preguntas.</p> <p>Actividad 2: Estudio de caso</p> <p>Un niño llora y expresa tristeza porque, al cambiar de casa, ha tenido que cambiar de escuela y ahora no conoce a nadie, menos a sus antiguos amigos.</p> <p>Organización: Individual</p> <p>¿Identificas qué tipo de emociones son?</p> <p>¿Qué le dirías?</p> <p>¿A qué aporto si lo que es buscar todos los aspectos positivos posibles de esta situación?</p> <p>¿Cuáles componentes intervienen en esta situación?</p> <p>¿Argumenta por qué es profundo se presenten emociones básicas?</p> <p>¿Qué tipo de reacción motriz predomina frente a tipos de emociones y relacionas con la teoría?</p> <p>Afirmaciones:</p> <p>“no te preocupes, haré nuevos amigos”.</p> <p>“que suerte que ahora conocer a más gente”</p> <p>“Verás cómo en unos días tan contento como antes”</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Trabajo: socializar en acerca de afirmaciones para dar respuesta al caso.</p> <p>Dialoga con tu pareja afirmaciones expuestas situaciones nuevas.</p> <p>Elaborar en parejas una situación emocional de experiencias o imagin se proponga una situación emocional positiva (Tr Pequeño Grupo)</p> <p>Actividad 3: Definición de conceptos de cada emoción</p> <p>Escribe en una hoja que representa cada imagen</p> <p>Se da respuesta Definición de cada emoción medio del juego “Conocimiento de la Emoción”</p> <p>Trabajo en Grupo: En ubicado en el lado izquierdo imagen de la emoción (imágenes de la actividad) lado derecho del table definición (son las respuestas acuerdo con la teoría) Cada representante del saldrá a escoger la emoción la cual represent gestualmente y así por ficha del lado derecho para resolver su significado mientras los demás escucharán 2 oportunidades qué tipo de emoción y respuestas del lado de respuestas.</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>El grupo que mayor número de aciertos tenga será el ganador.</p> <p>Actividad 4: Práctica de expresión emocional en un encuentro deportivo mixto</p> <p>Actividad 5: Cierre</p> <p>Conceptualización individual de las emociones trabajadas.</p> <p>Definir en un texto cada emoción con sus propias palabras.</p> <p>Cuando hacemos la práctica deportiva ¿qué emociones experimentas por tu cabeza? Haz un listado.</p> <p>¿Cómo defines este tipo de emociones? y ¿De qué manera se manifiesta cada una?</p> <p>Al tener un altercado con un compañero de clase ¿qué emociones se te presentan? ¿qué componente emocional tienen esos momentos y por qué?</p> <p>¿Por qué es bueno tener emociones diversas?</p> <p>¿Qué le sucede a tu cuerpo cuando expresas las emociones?</p> <p>Reflexión final: entonces ¿cuál es la función de las emociones en la vida cotidiana? (exponer al grupo).</p>
--	--	--	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

Anexos Sesión 1

Anexo 1:

Imágenes en power point.

Se envía presentación en power point con las imágenes.

Anexo 2:

Video: Inteligencia Emocional (cerebro dividido) https://youtu.be/7Ax_n7CZRCg

Anexo 3:

Concepto de Emoción:

Lewis (1992) defiende que las emociones básicas de la infancia (tristeza, alegría, miedo) se van identificando en un conjunto de reacciones posturales, corporales y verbales que el niño es capaz de identificar en los otros y en él mismo.

R. Bisquerra, el concepto de emoción lo define “como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra, 2000 y 2003). Dichas relaciones en el niño, lo preparan para el aprendizaje de los lenguajes expresados con las emociones, como cuando el chico en el juego con el otro manifiesta su disgusto hacia ciertas actividades u objetos. Para Goleman, “la emoción hace referencia a los sentimientos y pensamientos característicos, a las condiciones psicológicas y biológicas que lo caracterizan, así como a una serie de inclinaciones a la actuación” (Goleman, 1996).

En la respuesta emocional se pueden identificar tres componentes:

Neurofisiológico: consiste en respuestas como taquicardia, sudoración, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, respiración, etc.

Comportamental: coincide con la expresión emocional. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, aportan señales de bastante precisión. Pero este componente se puede disimular y entrenar. Esto es importante porque permite tomar conciencia de cómo la expresión emocional se puede aprender.

Cognitivo: es la experiencia emocional subjetiva de lo que pasa. Permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla. Las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones al conocimiento de lo que me pasa en una emoción. Estos déficits provocan la sensación de “no saber qué me pasa”. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y su denominación apropiada. Ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos.

El componente cognitivo coincide con lo que se denomina sentimiento, tomar consciencia de las sensaciones (alteraciones) de nuestro cuerpo al recibir el estímulo, la emoción se convierte en sentimiento, es decir, somos conscientes de lo que sentimos y etiquetamos la emoción. (Lazarus, 1991)

A nivel educativo el control emocional requiere el aprendizaje de patrones de respuesta rápida para actuar ante situaciones en que podrían darse respuestas impulsivas. El aprendizaje de estas estrategias de control debe estar integrado en el contexto de la vida diaria para que se den de forma espontánea (Goleman, 1999). Como estrategias de control destacamos el papel del lenguaje interno o utilización del habla privada para la dirección de la propia conducta (Meichembaum y Asarnow, 1979).

En el modelo de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner quedaba representada la Inteligencia Emocional por dos de los tipos de inteligencia que describe, la interpersonal que implica entender bien los sentimientos de los demás y proyectar con facilidad las relaciones interpersonales y la intrapersonal que es la capacidad de un sujeto de conocerse a sí mismo, sus reacciones, emociones y vida interior (Gardner, 1987).

Por otra parte, el sistema límbico, con la amígdala, juega un importante papel en la integración de las respuestas emocionales aversivas y de miedo, y está involucrado en el aprendizaje pues es una de las estructuras que se encarga de consolidar la memoria. Se recuerda mejor un evento si justo después hay una activación emocional. La ínsula está relacionada con el asco, cuyas manifestaciones fisiológicas son movimientos de la boca y los labios, fruncimiento de la nariz, náuseas y conatos de vómito. Según el neurólogo portugués Antonio Damasio, tanto sentir una emoción en primera persona como reconocer la emoción de otro dependería de la actividad de la ínsula y de zonas de la corteza somatosensorial (Damasio, 2003).

Bibliografía de la Sesión 1

Ribes, R., Bisquera, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). *Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años)*. Lérida, España: Universidad de Lleida y Universidad de Barcelona.

(2014). *Revista Crítica* (993). Recuperado de http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/45d540beea270a19a9faa694d24dba31-993-La-inteligencia-humana-----ngeles-Galino.pdf

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (16), 1 – 11.

Macroproyecto: Desarrollo de la Emociones en las Competencias Ciudadanas
Línea de Ciencias Sociales
Título: Emociones y la convivencia escolar

Título: Emociones Negativas

Grado de aplicación de la U.D: 9°

Asignatura: Educación Física

Lugar: I. E. Fabio Vásquez Botero - Sede Campestre

Tema: Emoción

N° de sesiones: 6

Duración de cada sesión: 2 horas

Sesión: Sesión N° 2

Docente Investigadora: Olga Fernanda Pérez Henao

Estándares Básicos de Competencia		
Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo. (Competencias emocionales y cognitivas).		Reconozco que al autoestima y seguridad, fracaso y aprender Filella, G y Soldevi
Ámbitos de las Competencias Ciudadanas:		Convivencia y pa Identifico y supero reconciliarme con Utilizo mecanismos (detenerme y pensar (Emocional).
Competencias Ciudadanas:		Comprendo que la emocional en la vida Conozco y uso esto (Conocimiento, inter Identifico las emociones (cognitiva, emocional)
Resultados de Aprendizaje:		Construyo relaciones comunidad escolar
Tema:	Emociones Negativas	Tien
Sesión	Objetivos	Contenidos
		Metodología

		Conceptual	Procedimental	Actitudinal	¿Qué se ha...
2	<p>Identificar los diferentes tipos de emociones negativas.</p> <p>Reconocer las diferentes emociones negativas en los demás compañeros y las propias.</p> <p>Potenciar la reflexión de los alumnos sobre sus propias emociones negativas, así como la comprensión y la tolerancia hacia otras personas.</p>	<p>¿Cuáles son las emociones desagradables o negativas que se presentan en el aula y en tu casa?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de control de las emociones negativas en el otro?</p> <p>Reestructuración cognitiva: planteamiento de puntos de vista alternativos con ayuda del docente y el compañero.</p>	<p>Verbalización de las emociones desagradables en el aula.</p> <p>Identificación de emociones negativas y estrategias que utilizan los otros.</p> <p>Realización de actividad: “El careo o cara a cara” en donde se pueda evidenciar sus propias experiencias acerca de las emociones negativas.</p> <p>Determinar los saberes previos.</p> <p>Describir situaciones donde ha vivido emociones desagradables.</p> <p>Simulación de situaciones donde los personajes utilicen</p>	<p>Participación y escucha activa por parte de los estudiantes y docentes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Valoración de la necesidad de controlar mis propias emociones.</p> <p>Tomar conciencia de las estrategias de regulación que utilizan los demás.</p> <p>Interacción de los jóvenes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p>	<p>Organización del grupo Explicación de la sesión Llamado a lista.</p> <p>Actividad 1: Sensibilización</p> <p>Reflexión: Daniel C. Imágenes y diapositivas de emociones.</p> <p>Análisis de preguntas</p> <p>Síntesis de Respuestas</p> <p>Actividad 2: Caracterización (Trabajo en Gran Grupo)</p> <p><i>Objetivo:</i> identificar tipos de emociones desagradables y de control.</p> <p>¿Cuáles son las actitudes de los compañeros desagradables?</p> <p>Cuestionario con Fichas orientadoras:</p> <p>¿Cuáles son las emociones negativas recurrentes en tu vida?</p> <p>¿Con cuál imagen te identificas en tus situaciones?</p> <p>¿Cuáles son las emociones negativas que se presentan en tu grupo?</p> <p>A. ¿Qué situaciones desagradables más te desestabilizan?</p>

			<p>estrategias de reflexión.</p> <p>Reflexión de las actividades en desarrollo.</p>		<p>B. ¿Qué situaciones generan un desequilibrio?</p> <p>Actividad 3: Termómetro de la rabia</p> <p>En el tablero el docente muestra situaciones que generan rabia en la parte superior y situaciones que generan poca rabia en la parte inferior.</p> <p>Se hace un termómetro de la rabia que estas emociones van a ir en el igual que el termómetro de la calma. A veces pueden estar en el medio otras abajo.</p> <p>Se elabora una lista de palabras, sinónimos y antónimos (iracundo, molesto, furioso, disgustado, furioso, discusión el orden del estado emocional de la rabia a menor rabia).</p> <p>Definición de rabia en grupo. Buscar ejemplos y elaborar las diferencias.</p> <p>Trabajo en parejas. Cada uno comenta una situación que haya sentido de rabia.</p> <p>Después se formulan preguntas: ¿cuál fue la causa? ¿qué hicieron al respecto? ¿cómo se sintieron? que todos se han oído historias se le pide que las comenten y todos deben opinar si hubiesen llegado a la misma de la rabia si les hubiera pasado lo mismo.</p>
--	--	--	---	--	---

					<p>Elaborar una lista de situaciones que produzcan los niveles de rabia en el tablero y se analizarían en situaciones reales estando en el nivel de rabia.</p> <p>Se reflexiona sobre la importancia del control de las emociones negativas y emocionales de raíz de contexto.</p> <p>Esta actividad ha sido tomada de Kreidler, W.J. (1999).</p>
--	--	--	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

Anexos Sesión 2

Anexo 1:

La emoción como la percepción por parte del sujeto de su propia respuesta fisiológica a un determinado acontecimiento. Las emociones son el resultado de la combinación de diferentes componentes mentales y fisiológicos. Las emociones son consideradas el resultado de dos únicos componentes; una activación fisiológica más bien indiferenciada que prepara para la acción, y una evaluación cognitiva de la situación ambiental que dirige la respuesta comportamental del sujeto. (Tamorrici, 2000)

Objetivo en el desarrollo de competencias emocionales: Autonomía Emocional, Autoeficiencia, Bienestar, Competencia Social, Conciencia, Regulación Emocional.

Micro competencias: Expresión emocional apropiada, Regulación de emociones y sentimientos, Habilidades de afrontamiento, Competencia para autogenerar emociones positivas.

Regulación de emociones y sentimientos: Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, perseverar en el logro, y capacidad para diferir recompensas inmediatas.

Bibliografía de la Sesión 2

Eggen, P. D. y Kauchok, D. P. (1999). Estrategias Docentes, Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. *Docencia Universitaria*, 1(1), 111 – 113. Recuperado de

http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/10_rese%C3%B1a_3.pdf

Tamorri, S. (s.f). *Neuropsicología del deporte*. Badalona, España: Editorial Paidotribo.
Recuperado de
https://books.google.com.co/books?id=MXAe0OGVrw0C&pg=PA167&dq=definicion:rabia+psicologia&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwik9LOo7I_MAhWByT4KHQpwCJMQ6AEIGzAA#v=onepage&q=definicion%3A Arabia%20psicologia&f=false

Macroproyecto: Desarrollo de la Emociones en las Competencias Ciudadanas
Línea de Ciencias Sociales
Título: Emociones y la convivencia escolar

Título: Emociones Negativas y su conceptualización

Grado de aplicación de la U.D: 9°

Asignatura: Educación Física

Lugar: I. E. Fabio Vásquez Botero - Sede Campestre

Tema: Emoción

N° de sesiones: 6

Duración de cada sesión: 2 horas

Sesión: Sesión N° 3

Docente Investigadora: Olga Fernanda Pérez Henao

Estándares Básicos de Competencia	
Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo. (Competencias emocionales y cognitivas).	Reconozco que al tener autoestima y seguridad, evito el fracaso y aprendo de Filella, G y Soldevila,
Ámbitos de las Competencias Ciudadanas:	Convivencia y paz: Identifico y supero emociones para reconciliarme con quienes Utilizo mecanismos de resolución de conflictos (detenerme y pensar antes de actuar) (Emocional).
Competencias Ciudadanas:	Comprendo que las emociones influyen en la vida cotidiana. Conozco y uso estrategias de resolución de conflictos (Conocimiento, integración, habilidades). Identifico las emociones propias y de los demás (cognitiva, emocional, conductual).
Resultados de Aprendizaje:	Construyo relaciones positivas con la comunidad escolar, familiar y social.

Sesión	Objetivos	Contenidos			Metodología ¿Qué se hace?
		Conceptual	Procedimental	Actitudinal	

3	<p>Identificar las emociones negativas para responder de manera positiva ante ellas.</p> <p>Definir las emociones negativas y fijar unas características funcionales.</p> <p>Comparar las emociones negativas personales con las de mis compañeros de grupo.</p>	<p>Pregunta orientadora: conceptualizar las emociones negativas primarias: ira, tristeza y miedo.</p> <p>Concepto de ira: sentimiento de enfado muy grande y violento.</p> <p>Actividad: cuestionario.</p> <p>Concepto de tristeza: es un estado afectivo provocado por un decaimiento de la moral, suele provocar una pérdida de placer. Se expresa mediante el llanto, el rostro abatido y falta de apetito. Puede ser provocado por diferentes causas: desamor, pérdida de un familiar, u otras.</p> <p>Actividad: ordene las palabras para formar una frase:</p> <p>decaimiento, tristeza, un, un, moral, es, estado, por, la, de, afectivo, la, provocado.</p>	<p>Verbalización de las estrategias que tengo para afrontamiento de las emociones en el aula en el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Identificación de las estrategias que utilizan los otros.</p> <p>Simulación de situaciones donde los personajes utilicen estrategias de regulación.</p> <p>Reflexión de las actividades en desarrollo</p>	<p>Participación y escucha activa por parte de los estudiantes y docentes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Valoración de la necesidad de controlar mis propias emociones.</p> <p>Tomar conciencia de las estrategias de regulación que utilizan los demás.</p> <p>Interacción de los jóvenes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p>	<p>Organización</p> <p>Actividad 1 Identificación minutos.</p> <p>Actividad 2 tenemos emo</p> <p>Los exáme Gustavo un negativa, per cuál. Él si desagradable de pensar en y se irrita. (Ac previo).</p> <p>Sabes ¿qu negativa se tr</p> <p>A) Enojo. B) Tristeza. C) Miedo. D) Envidia.</p> <p>Relaciono ca la emoción q</p> <p>Se realiza o emociones ne</p> <p>A) el profes evaluación es</p> <p>B) Mi mejor a ciudad.</p> <p>C) Mis padre fiesta.</p> <p>D) mis padre a tener un he</p>
---	--	---	--	--	--

		<p>Concepto de miedo: es una emoción que pretende mantener a salvo y vivo al sujeto, a través de provocarle una sensación de angustia, tensión y ansiedad a aquel que lo padece.</p> <p>Actividad: señale si las siguientes afirmaciones son falsas (f) o verdaderas (v):</p> <p>La sensación de miedo que nos producen las películas de terror es un tipo de miedo racional ()</p> <p>El miedo nos ayuda a prevenir situaciones negativas ()</p> <p>La ansiedad y el miedo están relacionadas ()</p> <p>Existen personas que ante situaciones de miedo, son capaces de trabajar bien ()</p> <p>Una respuesta o forma de reacción común del miedo es evitar la</p>			<p>E) el profes</p> <p>partido de fútbol</p> <p>(Relaciono e</p> <p>tipo de emoción</p> <p>Se realiza tra</p> <p>ubican en p</p> <p>respuestas y</p> <p>en general.</p> <p>Tiempo: 40 m</p>
--	--	---	--	--	---

		situación de peligro ()			
--	--	-----------------------------	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Anexos Sesión 3

Anexo 1:

La emoción como la percepción por parte del sujeto de su propia respuesta fisiológica a un determinado acontecimiento. Las emociones son el resultado de la combinación de diferentes componentes mentales y fisiológicos. Las emociones son consideradas el resultado de dos únicos componentes; una activación fisiológica más bien indiferenciada que prepara para la acción, y una evaluación cognitiva de la situación ambiental que dirige la respuesta comportamental del sujeto. (Tamorrici, 2000)

Objetivo en el desarrollo de competencias emocionales: Autonomía Emocional, Autoeficiencia, Bienestar, Competencia Social, Conciencia, Regulación Emocional.

Micro competencias: Expresión emocional apropiada, Regulación de emociones y sentimientos, Habilidades de afrontamiento, Competencia para autogenerar emociones positivas.

Regulación de emociones y sentimientos: Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, perseverar en el logro, y capacidad para diferir recompensas inmediatas.

Bibliografía de la Sesión 3

Eggen, P. D. y Kauchok, D. P. (1999). Estrategias Docentes, Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. *Docencia Universitaria*, 1(1), 111 – 113. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/10_rese%C3%B1a_3.pdf

Tamorri, S. (s.f). *Neuropsicología del deporte*. Badalona, España: Editorial Paidotribo. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=MXAe0OGVrw0C&pg=PA167&dq=definicion:rabia+psicologia&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwik9LOo7I_MAhWByT4KHQpwCJMQ6AEIGzAA#v=onepage&q=definicion%3A Arabia%20psicologia&f=false

Macroproyecto: Desarrollo de la Emociones en las Competencias Ciudadanas
Línea de Ciencias Sociales
Título: Emociones y la convivencia escolar

Título: Emociones Positivas

Grado de aplicación de la U.D: 9º

Asignatura: Educación Física

Lugar: I. E. Fabio Vásquez Botero - Sede Campestre

Tema: Emoción

Nº de sesiones: 6

Duración de cada sesión: 2 horas

Sesión: Sesión N° 4

Docente Investigadora: Olga Fernanda Pérez Henao

Estándares Básicos de Competencia	Competencias Básicas
Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo. (Competencias emocionales y cognitivas).	Reconozco que al tener control de mis emociones creo situaciones favorables para la autoestima y seguridad en sí mismo, motivación para aprender, superar el miedo al fracaso y aprender de los errores. (Emocional). (Ribes, R., Bisquerra, R., Agullo, M. J., Filella, G y Soldevila, A. 2005).
Estándares Básicos en Ciencias Sociales:	<p>Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales....) y diferentes términos para encontrar información que contesten a mis preguntas.</p> <p>Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).</p> <p>Promuevo debates para discutir los resultados de mi observación.</p>
Ámbitos de las Competencias Ciudadanas:	Convivencia y paz:

					<p>Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quien he tenido conflictos. (Emocional).</p> <p>Utilizo mecanismos constructivos para encausar mi rabia y enfrentar mis conflictos (detenerme y pensar, hablar con alguien, o desahogarme haciendo ejercicio). (Emocional).</p>			
Competencias Ciudadanas:					<p>Comprendo que las competencias emocionales ayudan a regular la expresión emocional en la vida escolar y en la comunidad. (Conocimiento).</p> <p>Conozco y uso estrategias sencillas del manejo de las emociones negativas. (Conocimiento, integradora).</p> <p>Identifico las emociones propias negativas para mejorar las relaciones interpersonales (cognitiva, emocional).</p>			
Resultados de Aprendizaje:					<p>Construyo relaciones emocionales que contribuyen a la convivencia cotidiana en la comunidad escolar, familiar y municipal.</p>			
Tema:		Emociones Positivas			Tiempo:		2 horas	
Sesión	Objetivos	Contenidos			Metodología del proceso	Recursos	Criterios de evaluación	
		Conceptual	Procedimental	Actitudinal				

					¿Qué se hace? ¿Cómo?		
4	<p>Identificar los diferentes tipos de emociones positivas.</p> <p>Reconocer las diferentes emociones positivas en los demás compañeros y los propios.</p> <p>Potenciar la reflexión de los alumnos sobre sus propias emociones positivas comprensión y la tolerancia hacia otras</p>	<p>¿Cuáles son las emociones agradables o positivas que se presentan en el aula?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de control de las emociones positivas en el otro?</p> <p>Reestructuración cognitiva:</p> <p>Planteamiento de puntos de vista alternativos con ayuda del docente y el compañero.</p>	<p>Verbalización de las emociones agradables en el aula.</p> <p>Identificación de emociones positivas y estrategias que utilizan los otros.</p> <p>Determinar los saberes previos.</p> <p>Describir situaciones donde ha vivido emociones agradables.</p> <p>Simulación de situaciones donde los personajes utilicen</p>	<p>Participación y escucha activa por parte de los estudiantes y docentes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Valoración de la necesidad de controlar mis propias emociones.</p> <p>Tomar conciencia de las estrategias de regulación que utilizan los demás.</p> <p>Interacción de los</p>	<p>Organización del grupo. Explicación de la sesión a realizar. Llamado a lista.</p> <p>Actividad 1. Sensibilización</p> <p>Preguntas previas:</p> <p>¿Cómo me siento?</p> <p>¿De qué me dan ganas en este momento?</p> <p>¿Qué no quiero hacer?</p> <p>¿Siento algo en el cuerpo?</p> <p>¿Qué otros nombres puedo ponerle a esta emoción?</p>	<p>Material es: video beam, marcador borrable, marcador, borrador.</p> <p>Locativos: aula de clase.</p> <p>Humanos: estudiantes y docente investigadora.</p>	<p>Inicio: (diagnóstica). Identificación de saberes previos y su expresión.</p> <p>De proceso: (formativa). Se tendrá en cuenta la participación y manifestación de los conceptos, y estrategias a utilizar para la regulación de sus propias emociones e identificación de las emociones y las</p>

	personas.		<p>estrategias</p> <p>Reflexión de las actividades en desarrollo.</p>	<p>jóvenes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p>	<p>¿Cómo cambia si la nombro diferente?</p> <p>Si usted no conoce muchas emociones o sinónimos, puede consultar a su tutor sobre este tema.</p> <p>Actividad central.</p> <p>Objetivo: identificar los diferentes tipos de emociones positivas elaborando una lista de ellas.</p> <p>Trabajo individual: explique o describa una experiencia personal en la que ha sentido satisfacción debido a la forma de comportar</p>		<p>estrategias utilizadas por los demás.</p> <p>Final: (sumativa). Reflexión de la importancia de la regulación de las emociones y las estrategias de desarrollo.</p>
--	-----------	--	---	---	---	--	---

					<p>se con otra persona.</p> <p>¿Cuáles son las acciones positivas que le agradan que comparte con su compañero?</p> <p>Presentación del docente del mapa conceptual de emociones positivas y negativas.</p> <p>Trabajo en grupo de 4 integrantes :</p> <p>Cuestionario:</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <p>A. ¿Cuáles son las emociones positivas recurrentes en tu diario vivir?</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>B. ¿Con cuál imagen te identificas más en tus situaciones positivas?</p> <p>C. ¿Cuáles son las emociones positivas que se presentan en tu grupo?</p> <p>D. ¿Qué situaciones positivas manifestas y cuáles te desestabilizan?, elegir una.</p> <p>E. Define los términos de las siguientes emociones : alegría, entusiasmo, gratificación, euforia, satisfacción, excitación, regocijo, contento,</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

					<p>humor, diversión, afecto, placer, simpatía, empatía, interés, confianza, compromiso y satisfacción. Debe incluir sus sinónimos, buscar el significado elaborar las diferencias y crucigrama de términos en grupo.</p> <p>Trabajo en grupo:</p> <p>Cada integrante comenta una situación reciente en la que haya sentido el nivel más alto de alegría. Después, se formulan lo siguientes preguntas:</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>¿Cuál fue la situación y qué hicieron al respecto?</p> <p>¿Cuáles emociones personales le han dado mucha satisfacción debido a la manera de comportarse con el otro?</p> <p>Seleccionar las respuestas en las que coinciden todos.</p> <p>Después de que todos se han contado sus historias se les pide a dos voluntarios que las comenten a todo el curso. Las historias positivas se pone en consideración</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

					<p>ión y posteriorm ente se pregunta: ¿si les hubiera ocurrido lo mismo de qué forma actuarían? Explicar los hechos.</p> <p>Reflexiona r sobre ¿cuál es la importanci a del control de las emociones positivas, en situacione s emocional es de euforia en todo tipo de contexto?</p> <p>Esta actividad fue adaptada y modificada de Kreidler, W. J. (1997), y, Sastre, G. y Montserrat, M. (2015)</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Anexos Sesión 4

Anexo 1:

La emoción como la percepción por parte del sujeto de su propia respuesta fisiológica a un determinado acontecimiento. Las emociones son el resultado de la combinación de diferentes componentes mentales y fisiológicos. Las emociones son consideradas el resultado de dos únicos componentes; una activación fisiológica más bien indiferenciada que prepara para la acción, y una evaluación cognitiva de la situación ambiental que dirige la respuesta comportamental del sujeto. (Tamorrici, 2000)

Objetivo en el desarrollo de competencias emocionales: Autonomía Emocional, Autoeficiencia, Bienestar, Competencia Social, Conciencia, Regulación Emocional.

Micro competencias: Expresión emocional apropiada, Regulación de emociones y sentimientos, Habilidades de afrontamiento, Competencia para autogenerar emociones positivas.

Regulación de emociones y sentimientos: Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, perseverar en el logro, y capacidad para diferir recompensas inmediatas.

Bibliografía de la Sesión 4

Eggen, P. D. y Kauchok, D. P. (1999). Estrategias Docentes, Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. *Docencia Universitaria*, 1(1), 111 – 113. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/10_rese%C3%B1a_3.pdf

Tamorri, S. (s.f). *Neuropsicología del deporte*. Badalona, España: Editorial Paidotribo. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=MXAe0OGVrw0C&pg=PA167&dq=definicion:rabia+psicologia&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwik9LOo7I_MAhWByT4KHQpwCJMQ6AEIGzAA#v=onepage&q=definicion%3Arabia%20psicologia&f=false

Macroproyecto: Desarrollo de la Emociones en las Competencias Ciudadanas
Línea de Ciencias Sociales
Título: Emociones y la convivencia escolar

Título: Regulación Emocional.

Grado de aplicación de la U.D: 9º

Asignatura: Educación Física

Lugar: I. E. Fabio Vásquez Botero - Sede Campestre

Tema: Emoción

Nº de sesiones: 6

Duración de cada sesión: 2 horas

Sesión: Sesión Nº 5

Docente Investigadora: Olga Fernanda Pérez Henao

Estándares Básicos de Competencia	Competencias Básicas
Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo. (Competencias emocionales y cognitivas).	Reconozco que al tener control de mis emociones creo situaciones favorables para la autoestima y seguridad en sí mismo, motivación para aprender, superar el miedo al fracaso y aprender de los errores. (Emocional). (Ribes, R., Bisquerra, R., Agullo, M. J., Filella, G y Soldevila, A. 2005).
Estándares Básicos en Ciencias Sociales:	<p>Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales...) y diferentes términos para encontrar información que contesten a mis preguntas.</p> <p>Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).</p> <p>Promuevo debates para discutir los resultados de mi observación.</p>
Ámbitos de las Competencias Ciudadanas:	Convivencia y paz:

					<p>Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quien he tenido conflictos. (Emocional).</p> <p>Utilizo mecanismos constructivos para encausar mi rabia y enfrentar mis conflictos (detenerme y pensar, hablar con alguien, o desahogarme haciendo ejercicio). (Emocional).</p>		
Competencias Ciudadanas:					<p>Comprendo que las competencias emocionales ayudan a regular la expresión emocional en la vida escolar y en la comunidad. (Conocimiento).</p> <p>Conozco y uso estrategias sencillas del manejo de las emociones negativas. (Conocimiento, integradora).</p> <p>Identifico las emociones propias negativas para mejorar las relaciones interpersonales (cognitiva, emocional).</p>		
Resultados de Aprendizaje:					<p>Construyo relaciones emocionales que contribuyen a la convivencia cotidiana en la comunidad escolar, familiar y municipal.</p>		
Tema:		Regulación Emocional			Tiempo:	2 horas	
Sesión	Objetivos	Contenidos			Metodología del proceso	Recursos	Criterios de evaluación
		Conceptual	Procedimental	Actitudinal			

					¿Qué se hace? ¿Cómo?		
5	<p>Identificar las estrategias personales para el control de las emociones que uso actualmente.</p> <p>Reconocer las estrategias de regulación en los demás compañeros.</p> <p>Potenciar la reflexión de los alumnos sobre sus propias emociones, sus formas de regulación emocional, la</p>	<p>¿Cuál es el tipo de estrategia utilizada para el control de las emociones en las habilidades de afrontamiento?</p> <p>Reconocer las estrategias de regulación en el otro.</p> <p>Reestructuración cognitiva:</p> <p>Planteamiento de puntos de vista alternativos con ayuda del docente y el compañero.</p>	<p>Identificación de las estrategias propias y que utilizan los demás compañeros, para el afrontamiento de las emociones en el aula.</p> <p>Realización de actividad “El careo o cara a cara” en donde se pueda evidenciar sus propias experiencias acerca de las emociones para determinar los saberes previos.</p>	<p>Valoración de las estrategias para controlar mis propias emociones.</p> <p>Tomar conciencia de las estrategias de regulación que utilizan los demás.</p> <p>Interacción de los jóvenes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Socialización de estrategias de regulación</p>	<p>Organización del grupo. Explicación de la sesión a realizar. Llamado a lista.</p> <p>Actividad 1. Conversatorio. P. O. ¿Cuáles son las acciones de convivencia negativas que te desagradan en los compañeros con los que habitas en el aula?</p> <p>Actividad 2. Reflexión sobre regulación emocional y su definición.</p> <p>Charla de Bisquerra. Imágenes</p>	<p>Material es: video beam, marcador borrable, marcador, borrador.</p> <p>Locativos: aula de clase.</p> <p>Humanos: estudiantes y docente investigadora.</p>	<p>Inicio: (diagnóstica). Identificación de saberes previos y su expresión.</p> <p>De proceso: (formativa). Se tendrá en cuenta la participación y manifestación de los conceptos, y estrategias a utilizar para la regulación de sus propias emociones e identificación de las emociones y las</p>

	comprensión y la tolerancia hacia otras personas.		Describe las otras situaciones donde ha vivido emociones desagradables. Verbalización de las estrategias que tengo para el afrontamiento de las emociones en el aula para el desarrollo de la unidad didáctica. Simulación de situaciones donde los personajes utilicen estrategias de regulación. Reflexión de las actividades en	emocional.	Actividad 3. Cuestionario. Preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las emociones negativas recurrentes en tu diario vivir? ¿Con cuál imagen te identificas más en tus situaciones negativas? ¿Cuáles son las emociones negativas que se presentan en tu grupo? ¿Qué situaciones desagradables manifiestas y te desestabilizan? ¿Qué situaciones te generan un malestar		estrategias utilizadas por los demás. Final: (sumativa). Reflexión de la importancia de la regulación de las emociones y las estrategias de desarrollo.
--	---	--	---	------------	--	--	--

			desarrollo.		<p>incontrolable?</p> <p>¿Cómo neutralizas o controlas dicha manifestación?</p> <p>Propón varias alternativas de solución a dicha acción.</p> <p>Actividad</p> <p>4. Cara a cara Trabajo en gran grupo.</p> <p>Objetivo: identificar los diferentes tipos de emociones negativas y desagradables y de qué manera las controlas.</p> <p>Se reúnen en círculo y cada uno saliendo al centro llama a su compañero al frente, escoge el</p>		
--	--	--	-------------	--	---	--	--

					<p>compañero con el que tienen más dificultades en el grupo y le dice:</p> <p>¿Cuáles son las acciones negativas que más le incomodan ?</p> <p>¿Qué situaciones desagradables manifiesta él (ella) en el aula y en el grupo?</p> <p>¿Qué situaciones te generan una desestabilización emocional?</p> <p>Verbalización de las estrategias de regulación.</p> <p>Se realiza un trabajo reflexivo con todos los integrantes del grupo, para</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

					evaluar la actividad y de qué manera beneficia al colectivo en su convivencia y ambiente escolar.		
--	--	--	--	--	---	--	--

Fuente: elaboración propia.

Bibliografía de la Sesión 5

Cosme, E. (2015). *Desarrollo de una unidad didáctica en Educación Primaria siguiendo los principios de Inteligencia Emocional*. Segovia, España: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13536>

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.

Macroproyecto: Desarrollo de la Emociones en las Competencias Ciudadanas
Línea de Ciencias Sociales
Título: Emociones y la convivencia escolar

Título: Convivencia Escolar.

Grado de aplicación de la U.D: 9°

Asignatura: Educación Física

Lugar: I. E. Fabio Vásquez Botero - Sede Campestre

Tema: Emoción

N° de sesiones: 6

Duración de cada sesión: 2 horas

Sesión: Sesión N° 6

Docente Investigadora: Olga Fernanda Pérez Henao

Estándares Básicos de Competencia	Competencias Básicas
Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo. (Competencias emocionales y cognitivas).	Reconozco que al tener control de mis emociones creo situaciones favorables para la autoestima y seguridad en sí mismo, motivación para aprender, superar el miedo al fracaso y aprender de los errores. (Emocional). (Ribes, R., Bisquerra, R., Agullo, M. J., Filella, G y Soldevila, A. 2005).
Estándares Básicos en Ciencias Sociales:	<p>Me aproximo al conocimiento como científico-a social:</p> <p>Identifico las características básicas de los documentos que utilizo.</p> <p>Planteo hipótesis que respondan provisionalmente estas preguntas.</p> <p>Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.</p> <p>Analizo los resultados de mi búsqueda y saco conclusiones.</p>

	<p>Promuevo debates para discutir los resultados de mis observaciones.</p> <p>Desarrollo compromisos personales y sociales:</p> <p>Participo en discusiones y debates académicos.</p> <p>Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y las relaciones con los demás.</p> <p>Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas.</p> <p>Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...) y las acato.</p>
Ámbitos de las Competencias Ciudadanas:	<p>Convivencia y paz:</p> <p>Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quien he tenido conflictos. (Emocional).</p> <p>Utilizo mecanismos constructivos para encausar mi rabia y enfrentar mis conflictos (detenerme y pensar, hablar con alguien, o desahogarme haciendo ejercicio). (Emocional).</p>
Competencias Ciudadanas:	

					<p>Comprendo que las competencias emocionales ayudan a regular la expresión emocional en la vida escolar y en la comunidad. (Conocimiento).</p> <p>Conozco y uso estrategias sencillas del manejo de las emociones negativas. (Conocimiento, integradora).</p> <p>Identifico las emociones propias negativas para mejorar las relaciones interpersonales (cognitiva, emocional).</p>		
Resultados de Aprendizaje:					<p>Construyo relaciones emocionales que contribuyen a la convivencia cotidiana en la comunidad escolar, familiar y municipal.</p> <p>Identifico los problemas de convivencia escolar para dar construcción de medidas reparadoras y acuerdos en el aula.</p>		
Tema:		Convivencia Escolar			Tiempo:	2 horas	
Sesión	Objetivos	Contenidos			Metodología del proceso ¿Qué se hace? ¿Cómo?	Recursos	Criterios de evaluación
		Conceptual	Procedimental	Actitudinal			
6	Identificar y reflexionar sobre	Pregunta Orientadora: Conceptualizar la	Maneja información de la convivencia	Participación y escucha activa por	Organización del grupo. Explicación de la sesión a realizar.	Material es: video beam, marcado	Inicio: (diagnóstica). Identificación de

<p>los problemas de convivencia escolar en el aula y responder de manera positiva ante ellos.</p> <p>Definir los ámbitos de convivencia escolar en el aula.</p> <p>Elaborar compromisos para mejorar la convivencia escolar en el aula.</p>	<p>conviven en el aula.</p> <p>Concepto de convivencia escolar y los ámbitos de convivencia en el aula.</p> <p>Actividad: cuestionario sobre conceptos previos.</p> <p>Actividad: ordene las palabras más relevantes de las preguntas del cuestionario para formar una frase.</p> <p>Concepto</p>	<p>a escolar en el aula.</p> <p>Tengo estrategias para el afrontamiento de las emociones en el aula para el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Identificación de las estrategias que utilizan los otros.</p> <p>Glosario:</p> <p>Diálogo: Conversación de dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas y afectos.</p> <p>Mecanismo para resolver conflictos complejos donde</p>	<p>parte de los estudiantes y docentes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Valoración de la necesidad de controlar mis propias emociones.</p> <p>Tomar conciencia de las estrategias de convivencia en el aula.</p> <p>Interacción de los jóvenes en el desarrollo de la unidad didáctica.</p>	<p>Llamado a lista.</p> <p>Maneja información sobre el tema de convivencia escolar como una realidad cotidiana para que se dé cuenta que este es un hecho inherente a la vida de las personas y que es necesario abordarlo cuando se convierte en una situación de crisis que afecta al grupo o cuando se vulneran los derechos de las personas.</p> <p>Para esto los y las estudiantes visualizarán diferentes momentos de convivencia escolar a través de</p>	<p>borrable, marcado, borrador.</p> <p>Locativo: aula de clase.</p> <p>Humanos: estudiantes y docente investigadora.</p>	<p>saberes previos y su expresión.</p> <p>De proceso: (formativa). Se tendrá en cuenta la participación y manifestación de los conceptos, y estrategias a utilizar para la regulación de sus propias emociones e identificación de las emociones y las estrategias utilizadas por los demás.</p> <p>Final: (sumativa).</p>
---	---	---	--	---	--	--

		<p>Conviven- cia dialogo- mediació n y negociaci ón.</p>	<p>existen múltiples partes involucrad as.</p> <p>Consens o: Acuerdo al que se arriba luego de identificar los intereses y necesidad es de las partes involucrad as, construye ndo a partir de ello una solución que satisfaga a la mayoría. No implica unanimida d.</p> <p>Mediació n: Mecanism o mediante el cual las partes involucrad as someten su controvers</p>		<p>dos cortometraj es (videos: violencia escolar y bullying convivencia escolar).</p> <p>Reflexionan en parejas sobre estas preguntas:</p> <p>¿Qué es el Convivenci a escolar?</p> <p>¿Compete sólo a los directament e involucrado s en nuestra convivencia en el aula?</p> <p>Con base en la información anterior, los y las estudiantes se disponen a analizar el cuadro A, presentado por el docente, además de ordenar las palabras.</p>		<p>Reflexió n de la importan cia de la regulaci ón de las emocion es y las estrategi as de desarroll o.</p>
--	--	--	--	--	---	--	---

			<p>ia a un tercero llamado mediador, quien a través de sus técnicas facilita la comunicación entre los involucrados, a fin de que ellos mismos construyan la solución a su conflicto. También se le conoce como negociación asistida.</p> <p>Negociación: Proceso de comunicación directa y frontal mediante el cual los involucrados en un conflicto acuden con voluntad</p>		<p>Asamblea de aula a través de la estrategia Metaplan. En una ficha cada estudiante va a escribir una idea sobre convivencia escolar.</p> <p>Los y las estudiantes identifican los problema (descritos en el cuadro A) que afectan la convivencia en el aula, y fundamentan su elección de acuerdo con criterios sobre lo que entienden acerca de: ámbitos relaciones pedagógicas, ámbitos relaciones en los proceso de gestión, ámbitos de relaciones de escuela</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--

			de diálogo y apertura para escucharse mutuamente con confianza, a fin de lograr un acuerdo de manera conjunta.		<p>y comunidad.</p> <p>Se elabora otro cuadro en el que se ubican los problemas seleccionados. Votan a mano alzada, por el problema que consideran más grave de todos para deliberar sobre él.</p> <p>Trabajo en pequeño grupo (4 personas). Los y las estudiantes identifican los problemas que afectan la convivencia en el aula del cuadro A, causas de dichos problemas cuadro B, prioridades en el aula cuadro C y medidas reparadoras</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

					<p>cuadro D. (Acuerdos, soluciones y retroalimentación)</p> <p>Fundamentan su elección de acuerdo con criterios sobre lo que entienden acerca de: ámbitos relaciones pedagógicas, ámbitos relaciones en los proceso de gestión, ámbitos de relaciones de escuela y comunidad, mediante la lectura de Política Educativa para la formación escolar en convivencia .</p> <p>Tiempo: 1 hora, 30 minutos.</p>		
--	--	--	--	--	---	--	--

Fuente: elaboración propia.

Anexos Sesión 6

Anexo 1:

Cuadro A

¿Qué conflictos se presentan en el aula?	¿Qué efectos tiene el conflicto en la convivencia del aula?
En mi persona:	En los demás:
1.	
2.	
3.	
Conclusiones:	

Anexo 2:

La emoción como la percepción por parte del sujeto de su propia respuesta fisiológica a un determinado acontecimiento. Las emociones son el resultado de la combinación de diferentes componentes mentales y fisiológicos. Las emociones son consideradas el resultado de dos únicos componentes; una activación fisiológica más bien indiferenciada que prepara para la acción, y una evaluación cognitiva de la situación ambiental que dirige la respuesta comportamental del sujeto. (Tamorrici, 2000)

Objetivo en el desarrollo de competencias emocionales: Autonomía Emocional, Autoeficiencia, Bienestar, Competencia Social, Conciencia, Regulación Emocional.

Micro competencias: Expresión emocional apropiada, Regulación de emociones y sentimientos, Habilidades de afrontamiento, Competencia para autogenerar emociones positivas.

Regulación de emociones y sentimientos: Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración, perseverar en el logro, y capacidad para diferir recompensas inmediatas.

Bibliografía de la Sesión 6

Eggen, P. D. y Kauchok, D. P. (1999). Estrategias Docentes, Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Habilidades de Pensamiento. *Docencia Universitaria*, 1(1), 111 – 113. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol_1_n_1_2000/10_rese%C3%B1a_3.pdf

Tamorri, S. (s.f). *Neuropsicología del deporte*. Badalona, España: Editorial Paidotribo. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=MXAe0OGVrw0C&pg=PA167&dq=definicion:rabia+psicologia&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwik9LOo7I_MAhWByT4KHQpwCJMQ6AEIGzAA#v=onepage&q=definicion%3Arabia%20psicologia&f=false

Anexo 3**Estudio de caso.****Institución Educativa Fabio Vásquez Botero**

Por: Olga Fernanda Pérez Henao

«Cambios en la Adversidad».

La intolerancia estudiantil frente a la convivencia pacífica en el aula, es un factor que activa las alarmas en los manuales convivenciales de la escuela de hoy en el acontecer diario.

Es el caso de Yésica quien apenas con un año de vida, en la ternura de sus ojos, con la alegría de sus muecas y su piel fresca, fue abandonada por su madre, quien decidió dejarla en custodia de su padre. Este hombre, a su vez está perdido en la drogas, con diferentes problemas delincuenciales, situación que lo lleva a parar a la cárcel cuando Yésica apenas tenía 5 años de edad, quedando así al cuidado de su abuela paterna, una mujer que se ganaba el sustento limpiando casas y aseándolas los fines de semana en la ciudad de Pereira, con escaso tiempo y pocas fuerzas para formar a esta criatura.

Así, fue creciendo, cuando su abuela no tenía cómo cuidarla, le solicitaba a algún vecino su ayuda; Yésica se fue formando en un ambiente de barrio hostil, donde sobreviven pocos, donde los más débiles son eliminados. Se fue levantando con carácter agresivo y una mirada fuerte, cuyas reacciones ante la adversidad eran los golpes, las palabras amenazantes, destruir lo que se atravesara e impidiera su bienestar.

Al llegar a su juventud, Yésica muestra una gran atracción por el deporte del fútbol, pero a donde quiera que fuera a practicarlo, encontraba dificultades con sus compañeras de equipo o rivales por su fuerte modo de ser, situación que no lograba manejar y le impedía mostrar su gran talento y era un obstáculo para desarrollar esta virtud en plenas condiciones. Al llegar al colegio,

un día los docentes de educación física Pedro y Ulises deciden hacer una convocatoria para seleccionar a las mejores estudiantes del plantel para la selección intercolegial de fútbol.

Ana recomienda y advierte a Yésica para que trate de mejorar el comportamiento cuando esté compitiendo. Puesto que no ha sabido controlar, especialmente las emociones primarias de ira y rabia, que son estados afectivos automáticos y complejos que se desatan en nuestro cuerpo, cumpliendo una función beneficiosa y de adaptación en el organismo al favorecer nuestra reacción frente a un estímulo. Yésica, entusiasmada le contesta eufórica un ¡sí! a Ana.

Se llega el día de las pruebas y todo transcurre con normalidad, a los docentes les parece sobresaliente el desempeño de Yésica, por su juego agresivo (de carácter-aguerrida), con un buen desempeño técnico y táctico que la hacía la jugadora más activa, como una posible líder dentro del grupo. Hasta que llega una acción de choque fuerte contra una rival y reacciona de manera antideportiva, golpeando a la otra jugadora a patadas e insultándola con palabras soeces e intimidantes. Las otras integrantes del equipo contrario se involucran en la pelea atacando no solo a Yésica sino a las demás compañeras del equipo, lo que conlleva a la suspensión de partido.

De inmediato, intervienen los docentes del área de educación física, en especial Mario, para mediar en la situación, en este caso eran los seleccionadores de la institución los cuales les recuerdan a las jóvenes las reglas de juego, la convivencia y tolerancia que se debe tener en deportes de conjunto, ya que en estos se presentan roces, contactos, choques, palabras fuertes, empujones, e insultos del público; acciones que se consideran normales dentro del desarrollo del juego y que son corregidas o sancionadas por los jueces de campo y línea. Además, Mario le dice a Yésica tomándola del brazo: «¡controlá tus emociones, manejá tu ira, controlate pues!»

Yésica continúa con la firme intención de ser elegida dentro del grupo y toma conciencia de que acaba de hacer un acto de indisciplina, con su poco control sobre las emociones negativas, motivo por el cual recibe una sanción pedagógica por parte de Mario y del otro entrenador, al ser separada del grupo por una semana. Además, ésta debe presentar informes sobre el manejo de las emociones positivas y negativas, el manejo del conflicto y el respeto por las normas, dichas tareas de socialización la hacen reflexionar sobre sus acciones antideportivas y su mal comportamiento. Ofrece disculpas a los docentes seleccionadores y a sus compañeras demostrando con ello, que puede más el amor hacia el deporte que los aspectos negativos con los que fue formada a nivel familiar en su infancia.

Preguntas:

1. ¿Qué situación se presenta en la historia?
2. ¿Cuál es el caso de la situación?
3. ¿Qué actitud asume Yésica en el caso?
4. ¿Por qué crees que Yésica peleaba?
5. ¿Qué tipo de reacción asumirías en el caso de Yésica?
6. ¿Qué tipo de emociones encuentras en el caso?
7. ¿Qué desenlace le darías a la historia?
8. ¿Cuáles son los problemas que detectas en la historia?
9. ¿Has tenido problemas de convivencia o de integración con tus compañeros en el colegio?
10. ¿Crees que sirve de algo la práctica deportiva para mejorar la convivencia escolar?